



CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

MICHELLE PERIN DA SILVA

PLATAFORMA INGLÊS PARANÁ: CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DO PIBID E DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

MARINGÁ – PR

2025

**PLATAFORMA INGLÊS PARANÁ: CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DE
PROFESSORES DO PIBID E DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, Área de Concentração: Ensino-aprendizagem.

Orientadora: Profa. Dra. Josimayre Novelli

MARINGÁ – PR

2025

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S586p

Silva, Michelle Perin da

Plataforma Inglês Paraná : concepções e experiências de professores do PIBID e da Residência Pedagógica / Michelle Perin da Silva. -- Maringá, PR, 2025.
150 f. : il. color., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Josimayre Novelli.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Letras Modernas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2025.

1. Ensino de língua inglesa - Paraná (Estado). 2. Formação docente - Ensino de línguas. 3. Tecnologias digitais - Ensino de línguas. 4. Plataformização da educação. I. Novelli, Josimayre, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Letras Modernas. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 23.ed. 420.7

Elaine Cristina Soares Lira - CRB-9/1202

**PLATAFORMA INGLÊS PARANÁ: CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DE
PROFESSORES DO PIBID E DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, Área de Concentração: Ensino-aprendizagem.

Orientadora: Profa. Dra. Josimayre Novelli

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr.^a. Josimayre Novelli
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof.^a Dr.^a Annie Rose dos Santos
Universidade Estadual do Paraná - UEM

Prof.^a Dr.^a Kátia Bruginski Mulik
PUCPR/SEED

Dedico essa conquista a minha mãe (in memoriam) que não pode, como eu posso hoje, conquistar sonhos, ter uma vida profissional próspera, e ter oportunidade de ampliar conhecimentos. Através da minha conquista eu honro todas as mulheres da minha família que antes de mim vieram e não puderam alcançar as portas que o conhecimento oferece. Dedico também à minha avó paterna, que veio a falecer na metade deste meu percurso, cujo exemplo e força continuam a me guiar.

AGRADECIMENTOS

À Trindade Santa, Deus, Jesus Cristo e Espírito Santo, a qual confio que, no plano espiritual, abre as portas dos caminhos pelos quais preciso trilhar.

Ao meu pai terrestre, José Antonio, que sempre me incentivou na busca pelo conhecimento por meio de sua fala inesquecível: “o conhecimento ninguém poderá roubar de você”.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (PLE-UEM), por oferecer essa rica oportunidade de aprendizado e crescimento acadêmico, e a todos os professores que fizeram parte dessa jornada e que, de maneira muito especial, contribuíram para o meu desenvolvimento, especialmente à professora Luciana Cabrini e ao professor Flávio Brandão, que me impactaram por sua paixão pelo ensino. Dedico também às professoras que compuseram a banca examinadora deste trabalho, em reconhecimento às valiosas contribuições que ofereceram.

Em particular, agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Josimayre Novelli, pela luz do conhecimento inspiradora que ela carrega, por depositar seu tempo, seu conhecimento e sua energia no favorecimento do meu crescimento, por ter acreditado em mim e por trabalharmos juntas nessa empreitada. Sem dúvida, ela é uma fonte de inspiração contagiante.

RESUMO

A integração de tecnologias digitais no ensino de línguas tem sido amplamente debatida no meio acadêmico e nos contextos educacionais contemporâneos. No Estado do Paraná, a Plataforma Inglês Paraná foi implementada com o objetivo de auxiliar a aprendizagem da língua inglesa. No entanto, sua efetividade depende de fatores como infraestrutura escolar, formação docente e alinhamento curricular. Observa-se que não houve formação docente adequada sobre a fundamentação teórica que embasa as atividades da Plataforma, sugerindo uma lacuna na formação continuada para seu uso pedagógico. Além disso, dificuldades como inadequação dos conteúdos à faixa etária e aos interesses dos estudantes, falta de engajamento e precariedade dos equipamentos são desafios recorrentes na sua implementação. Diante desse cenário, esta pesquisa tem como propósito analisar as concepções dos professores sobre a Plataforma Inglês Paraná considerando seus desafios, potencialidades e vivências dos professores perante a integração tecnológica. Para isso, fundamenta-se esse estudo em autores como Prensky (2001), Buckingham (2007), Moran (2007), Buzato (2009), Jenkins (2009), Menezes (2019), dentre outros que discutem a relação entre tecnologia, ensino e aprendizagem no contexto da cibercultura e da plataformização da educação. Metodologicamente, a pesquisa adota um estudo de caso qualitativo, de epistemologia interpretativista e método analítico indutivo-dedutivo. Os participantes são professores de inglês que atuaram no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBID) e Residência Pedagógica no Edital de 2022-Capes, em parceria com as universidades públicas paranaenses. Os resultados, oriundos da análise de questionários via *Google Forms*, indicam que, embora a Plataforma apresenta potencial para o desenvolvimento de competências linguísticas e digitais, sua obrigatoriedade reduz a autonomia docente e dificulta sua exploração criativa. Além disso, a ausência de uma abordagem interativa e desafiadora nos exercícios compromete o engajamento dos estudantes. A precariedade da infraestrutura tecnológica e a falta de formação continuada emergem como fatores determinantes para a limitação do uso da Plataforma no ensino de inglês. Conclui-se que a efetiva integração da Plataforma ao ensino de inglês requer investimentos na formação docente, alinhamento curricular e infraestrutura tecnológica adequada, garantindo que as tecnologias digitais sejam utilizadas de forma crítica, criativa e significativa no processo de ensino e aprendizagem do referido idioma.

Palavras-chave: Ensino de Língua Inglesa. Tecnologias Digitais. Formação Docente. Plataformização da Educação.

ABSTRACT

The integration of digital technologies in language teaching has been widely debated in the academic environment and contemporary educational contexts. In the State of Paraná, Platform was implemented to support English language learning. However, its effectiveness depends on factors such as school infrastructure, teacher training, and curricular alignment. There appears to have been insufficient or inadequate teacher training, with educators unaware of the theoretical foundations underlying the platform's activities, suggesting a gap in continuous professional development for its pedagogical use. Additionally, challenges such as the mismatch between content and students' age groups and interests, lack of engagement, and inadequate equipment are recurrent issues in its implementation. Given this scenario, this research aims to analyze teachers' perceptions of the Platform, considering its challenges, potentialities, and teachers' experiences with technological integration. To this end, the study is based on authors such as Prensky (2001), Buckingham (2007), Moran (2007), Buzato (2009), Jenkins (2009), Menezes (2019), among others, who discuss the relationship between technology, teaching, and learning within the context of cyberculture and the platformization of education. Methodologically, the research adopts a qualitative case study, following an interpretivist epistemology and an inductive- deductive analytical approach. The participants are English teachers who took part in the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (Pibid) and Residência Pedagógica programs under the 2022 CAPES Call, in partnership with public universities in Paraná. The results, based on questionnaire analysis via Google Forms, indicate that although the platform has the potential to develop linguistic and digital competencies, its mandatory use reduces teacher autonomy and limits its creative exploration. Furthermore, the lack of an interactive and challenging approach in the exercises compromises student engagement. The precariousness of technological infrastructure and the lack of continuous training emerge as key factors limiting the platform's use in English teaching. It is concluded that the effective integration of the platform into English teaching requires investment in teacher training, curricular alignment, and adequate technological infrastructure, ensuring that digital technologies are used critically, creatively, and meaningfully in the teaching and learning process of the language.

Keywords: English Teaching. Digital Technologies. Teacher Training. Platformization of Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Página inicial Inglês Paraná	22
Figura 2: Idioma da plataforma	23
Figura 3: Níveis da Plataforma.....	24
Figura 4: Área de estudo	24
Figura 5: Vídeos e expressões	25
Figura 6: Exercícios de Listening (compreensão oral)	25
Figura 7: Exercícios de organização de frase.....	26
Figura 8: Exercícios de gravação de voz	26
Figura 9: Objetivos nível 04.....	27
Figura 10: Objetivos nível 05.....	27
Figura 11: Objetivos nível 06.....	27
Figura 12: Negócios.....	28

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Questionário	100
Quadro 2: Desenho da pesquisa	101
Quadro 3: Síntese das categorias analíticas	138

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Artigos da Base de Dados SciELO.....	77
Tabela 2: Estudos da Base de dados do Google Acadêmico.....	78

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Gênero dos participantes.....	96
Gráfico 2: Faixa etária dos participantes.....	96
Gráfico 3: Escolaridade dos participantes.....	97
Gráfico 4: Tempo de atuação na Educação Básica.....	97
Gráfico 5: Disciplina.....	97

LISTA DE ABREVIATURAS

ABT	Abordagem Baseada em Tarefas
AO	Objetos de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CALL	<i>Computer-Assisted Language Learning</i>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD-ROM	<i>Compact Disc Read-Only Memory</i>
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CLT	Ensino Comunicativo de Línguas
Covid-19	<i>Corona virus disease 2019</i>
IA	Inteligência Artificial
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LRCO	Livro Registro de Classe Online
MEC	Ministério da Educação
OAL	Objetos de Aprendizagem de Línguas
OALC	Objetos de Aprendizagem de Línguas Complexos
OED	Objetos Educacionais Digitais
PCK	<i>Pedagogical Content Knowledge</i>
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
QR Code	<i>Quick Response Code</i>
REA	Recursos Educacionais Abertos
RS	Rio Grande do Sul
SAC	Sistemas Adaptativos Complexos
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEED	Secretaria de Estado de Educação do Paraná
TCK	<i>Technological Content Knowledge</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TD	Tecnologias Digitais

TDIC	Tecnologias Digitais da Informação
TPCK	<i>Technological Pedagogical Content Knowledge</i>

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. PLATAFORMA INGLÊS PARANÁ.....	20
3. REFERENCIAL TEÓRICO.....	31
3.1. CULTURA DIGITAL E EDUCAÇÃO.....	32
3.2. PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO.....	43
3.3. ENSINO DE LÍNGUAS E TDIC.....	46
3.4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E LETRAMENTO DIGITAL.....	56
3.5. ESTADO DA ARTE.....	68
3.5.1. Estado da Arte: SciELO.....	68
3.5.2. Estado da arte: Google Acadêmico.....	78
4. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	90
4.1. NATUREZA DA PESQUISA, ASPECTOS ONTOLÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS.....	90
4.2. ESTUDO DE CASO.....	92
4.3. PARTICIPANTES.....	95
4.4. GERAÇÃO, INSTRUMENTO E ANÁLISE DOS DADOS.....	98
4.5. CONSIDERAÇÕES ÉTICAS.....	102
5. ANÁLISE DOS DADOS.....	104
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERÊNCIAS.....	145
APÊNDICES.....	149

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as transformações sociais, culturais e tecnológicas têm provocado mudanças significativas nas formas de comunicação, acesso à informação e produção de conhecimento. A educação, inserida nesse cenário dinâmico e complexo, enfrenta o desafio de dialogar com novas linguagens, práticas e expectativas dos sujeitos contemporâneos. A presença cada vez mais intensa das tecnologias digitais no cotidiano demanda não apenas infraestrutura adequada, mas também repensar os processos pedagógicos, as formas de interação em sala de aula e o papel do professor frente a essas inovações.

Nesse contexto, torna-se fundamental refletir sobre como as políticas públicas educacionais têm buscado integrar tais tecnologias ao ensino, especialmente no que se refere à aprendizagem de línguas estrangeiras, cujas práticas foram significativamente impactadas pelas novas possibilidades de mediação tecnológica.

A Linguística Aplicada, enquanto campo interdisciplinar, tem se consolidado como um espaço de reflexão crítica sobre as práticas sociais mediadas pela linguagem, sobretudo no que tange aos processos de ensino e aprendizagem de línguas. Longe de se restringir a uma aplicação técnica de conhecimentos linguísticos, esse campo se constitui como um lugar de problematização das relações entre linguagem, sujeitos e contextos socioculturais (Moita Lopes, 2006). Nesse cenário, o ensino de línguas tem sido atravessado por transformações significativas decorrentes da intensificação do uso das tecnologias digitais, exigindo novas abordagens pedagógicas e epistemológicas que dialoguem com a complexidade da sociedade contemporânea, marcada pela cibercultura e pela plataformização da educação. A incorporação dessas tecnologias no cotidiano escolar, embora promissora, implica desafios relacionados à infraestrutura, formação docente e à ressignificação do papel do professor como mediador crítico no processo de aprendizagem.

O setor educacional paranaense tem sido submetido à integração das Tecnologias Digitais da Informação (TDIC) nas últimas décadas, as quais têm sido amplamente utilizadas nos setores administrativos e nas salas de aulas. Recentemente, as escolas estaduais do Paraná sofreram um *boom* de integração de plataformas educacionais. Especificamente no ensino de Língua Inglesa (LI), foi implementada a Plataforma¹ Inglês Paraná em meados de 2021, por meio da qual alunos e professores da rede pública a podem acessar para a realização de atividades.

¹ Divulgação da Plataforma Inglês Paraná: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Educacao-lanca-programa-Ingles-Parana-plataforma-educacional-de-lingua-inglesa>. Acesso em: 6 nov. 2024

Com esse novo recurso educacional imposto na educação, os professores de LI tiveram de se adequar para utilizar a Plataforma durante as aulas, o que abriu espaço para problematizar o seu uso e a sua eficiência enquanto recurso educacional alinhado a uma prática pedagógica. E, conseqüentemente, o uso dessa plataforma tornou-se objeto de investigação em diferentes estudos, inclusive neste trabalho.

Nesta pesquisa, as buscas foram empreendidas nas plataformas *Google Acadêmico* e *SciELO*, e foram identificadas as seguintes pesquisas que tratam em seus focos de estudos a Plataforma Inglês Paraná: o artigo *Uma ferramenta que veio inovar o ensino da língua inglesa na rede pública: análise crítica do discurso da notícia de lançamento da plataforma Inglês Paraná*, de Santana, Santana e Figueiredo (2022); o trabalho de conclusão de curso *O Ensino da Língua Inglesa através da Plataforma Inglês Paraná*, de Silva (2024); e a dissertação *Plataforma “Inglês Paraná”: Representações, Discursos e Ideologias* de Deus (2024). Nenhuma dessas investigações tem como foco a concepção docente sobre a implementação da Plataforma, o que evidencia a originalidade e a relevância desta pesquisa.

Diante dessa lacuna, este estudo investiga a concepção dos professores de LI sobre a função da Plataforma Inglês Paraná como uma ferramenta de ensino e aprendizagem de línguas. Analisar tais concepções² permite compreender como está ocorrendo a integração, o uso e as funcionalidades da Plataforma. Busca-se, portanto, entender como a Plataforma tem sido utilizada nas escolas estaduais do Paraná, os principais desafios enfrentados em sua implementação e de que maneira contribui (ou não) para uma educação mais equitativa e um ensino que englobe as TDIC de forma crítica e contextualizada.

Pontua-se que a formação de professores de LI e a integração das tecnologias digitais enfrentam desafios, mas também oportunidades importantes. Há uma necessidade urgente de reestruturar programas de formação para incorporar eficazmente ferramentas digitais e práticas pedagógicas que respondam às demandas de um mundo conectado e multimodal. As oportunidades incluem a possibilidade de contato com as tecnologias digitais, a promoção de práticas pedagógicas inovadoras que valorizam o desenvolvimento de habilidades e competências da era informacional, e a aprendizagem colaborativa e midiática e formação crítica e reflexiva. Entretanto, os desafios incluem a necessidade de adaptação dos professores às novas tecnologias, a carência de formação específica para o uso pedagógico desses recursos

² Definição de concepção: Faculdade de compreender, trabalho da inteligência, conhecimento sobre algo ou ideia. A filosofia define concepção como ato de elaborar conceitos. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/concepcao/>. Acesso em: 6 nov. 2024

e a superação de limitações estruturais, como a falta de infraestrutura adequada, conexão à internet e suporte técnico, que dificultam essa integração, especialmente em regiões mais vulneráveis. As concepções e experiências dos professores de LI no Paraná são moldadas por múltiplos fatores como políticas educacionais, recursos disponíveis, formação profissional e as demandas dos estudantes. Compreender as perspectivas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem é crucial para informar práticas pedagógicas eficazes e promover o desenvolvimento contínuo do ensino de inglês na região. A pesquisa no campo de ensino e aprendizagem de LI no Paraná desempenha um papel fundamental na identificação de questões emergentes, na avaliação de políticas públicas e práticas existentes e na apresentação de soluções inovadoras. Este estudo propõe-se justamente a investigar essas questões, focalizando a implementação da Plataforma Inglês Paraná como política pública educacional. A pesquisa busca compreender as concepções dos professores sobre essa iniciativa, analisar suas potencialidades e fragilidades no cotidiano escolar e, assim, contribuir para o debate sobre o uso de tecnologias digitais no ensino de línguas.

Ao direcionar o foco da pesquisa para áreas como a formação de professores, o uso de tecnologia na sala de aula, a avaliação das habilidades linguísticas e a promoção da competência intercultural, pode-se compreender o funcionamento do ensino de LI na educação da rede estadual paranaense. Nesse sentido, esta pesquisa tem como foco a formação docente continuada de professores de LI e o uso das TDIC, especificamente a implementação da Plataforma Inglês Paraná. O objetivo principal é investigar as concepções de docentes da educação básica pública estadual quanto às potencialidades, fragilidades e aplicabilidade pedagógica da “Plataforma Inglês Paraná”.

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar as concepções de docentes da educação básica pública quanto às potencialidades, fragilidades e aplicabilidade pedagógica da “Plataforma Inglês Paraná”. Quanto aos objetivos específicos, buscou-se analisar a concepção dos professores sobre a eficiência e funcionalidade da Plataforma Inglês Paraná como recurso no ensino de inglês; suas experiências sobre a implementação da plataforma em paralelo com os objetivos educacionais do ensino de inglês; as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores ao integrar os recursos da Plataforma em suas aulas; a Plataforma situando o contexto histórico em que ela surge, considerando sua estrutura, *design* e ferramentas.

Esta pesquisa, de natureza qualitativa e epistemologia interpretativista, configura-se em um estudo de caso. Os dados foram gerados por meio da aplicação de questionários pelo *Google Forms* junto a professores de LI que integraram o Programa PIBID e Residência Pedagógica

das universidades³ estaduais do Paraná. O contexto da pesquisa envolve os professores⁴ que atuam na rede do estado do Paraná e que orientam o trabalho de estudantes que estão iniciando suas carreiras na docência, e que por meio de suas vivências e experiências utilizam a Plataforma Inglês Paraná em seus ambientes de trabalho.

A discussão teórica está pautada nas perspectivas de cibercultura e ciberespaço (Lévy, 1999); nativos digitais e imigrantes digitais (Prensky, 2001); convergência tecnológica (Lemos, 2004); habilidades cognitivas na era informacional (Jenkins, 2009); alfabetização midiática (Buckingham, 2007); ensino de LI e formação docente (Leffa, 2004; Santaella, 2003; Badelli; Barros, 2012; Moran, 2007; Menezes, 2019; Rabello, 2021; Mishra; Koehler, 2006; Buzato, 2009; Ribeiro, 2006), dentre outros. Dessa forma, o foco é promover uma reflexão teórica sobre o ensino de LI atrelado às demandas das tecnologias digitais, com olhar voltado às metodologias, funcionalidades, formação profissional e aos desafios dessa integração.

1.1. PROFESSORA-PESQUISADORA

A minha⁵ trajetória como professora de Língua Inglesa na rede pública estadual teve início em 2014 e, desde então, permitiu-me vivenciar de perto diversas transformações no campo educacional, particularmente no que se refere à incorporação das tecnologias digitais no ensino. Contudo, meu caminho como pesquisadora foi menos linear. Demorei a me reconhecer nesse papel, tanto pela ausência de oportunidades de participação em programas de iniciação científica durante a graduação, quanto pelo tempo que levei para compreender a dimensão e o impacto que uma pesquisa pode alcançar. Essa é uma jornada desafiadora e contínua, muitas vezes solitária, mas extremamente significativa, especialmente no que diz respeito ao crescimento pessoal e à superação de limites.

A área da Linguística Aplicada sempre me despertou inquietações e curiosidade, tanto pelos seus aspectos teóricos quanto práticos, bem como por sua função na formação do sujeito e da sociedade. Desde o início da graduação em Letras, nutro um interesse profundo por essa área do conhecimento. Ao longo dos anos, pude explorar diferentes desafios e transformações no cenário educacional, o que marcou minha trajetória acadêmica e profissional com

³ Programas Institucionais de Bolsa de Iniciação à Docência oferecidos pelas universidades estaduais do Paraná.

⁴ Durante o desenvolvimento da pesquisa, foi necessário realizar a substituição dos participantes inicialmente previstos, em virtude da indisponibilidade de tempo hábil para o cumprimento das exigências burocráticas estabelecidas pelo Núcleo Regional de Educação, o que inviabilizou o acesso aos participantes previamente selecionados.

⁵ Nessa subseção específica, utiliza-se o uso da primeira pessoa do singular por se tratar da apresentação da pesquisadora.

experiências enriquecedoras, impulsionando-me a buscar um aprofundamento por meio do programa de mestrado.

A experiência direta com a implementação da Plataforma Inglês Paraná, em 2021, intensificou ainda mais minha postura reflexiva. Enfrentei, junto a tantos outros colegas, dificuldades relacionadas à falta de infraestrutura, à escassez de equipamentos e à obrigatoriedade de uso da plataforma sem que houvesse uma adaptação prévia à realidade das escolas. Esse cenário despertou em mim um olhar mais crítico sobre o processo, motivando-me a buscar na pesquisa uma ferramenta para dar visibilidade às experiências dos professores, que muitas vezes não encontram espaço para manifestar suas concepções e dificuldades diante de inovações educacionais impostas.

Ao refletir sobre minha jornada acadêmica e minhas aspirações futuras, percebo que o mestrado representa uma oportunidade única de expandir meus horizontes intelectuais, aprimorar minhas habilidades e contribuir para o fortalecimento do conhecimento e da prática pedagógica. Como professora atuante na rede estadual do Paraná, reconheço a importância de manter-me atualizada frente às tendências, teorias e práticas do campo educacional. No entanto, muitas questões enfrentadas no cotidiano escolar carecem de uma análise mais profunda e embasada em evidências. Assim, vejo no mestrado a possibilidade de desenvolver uma postura investigativa mais rigorosa e sistemática, que me permita abordar questões educacionais complexas e colaborar, de forma crítica e propositiva, com o avanço da educação pública.

Do ponto de vista profissional, esta pesquisa se justifica pela necessidade de compreender como os professores vivenciam e percebem a plataforma Inglês Paraná dentro de suas realidades escolares. Ao explorar suas concepções, pretendo dar visibilidade às suas experiências e reflexões, contribuindo para o debate sobre a integração de tecnologias educacionais no ensino público. Além disso, a pesquisa busca fornecer subsídios para discussões futuras sobre a implementação de políticas educacionais que considerem a escuta ativa dos docentes, a adequação das tecnologias às condições reais das escolas e a promoção de um ensino de inglês mais acessível e eficiente para os alunos da rede pública.

Como professora atuante da rede estadual, defendo o ensino de LI como um processo emancipatório, capaz de contribuir para a transformação social e o empoderamento dos sujeitos. A aprendizagem da língua não deve se limitar à aquisição de estruturas gramaticais, mas deve favorecer o desenvolvimento de uma consciência crítica e humana, permitindo que os estudantes reconheçam seu potencial cultural e social, e sejam capazes de colocar em prática, de forma significativa, as habilidades linguísticas adquiridas.

Minha identidade como pesquisadora ainda está em construção. Como todo iniciante no

contexto de pesquisa, as inseguranças são enormes e o autoperceber-me como pesquisadora precisa ser trabalhado. Essa identidade está sendo construída com as melhores inspirações: como o da minha orientadora, cujo papel é fundamental para minha formação e compreensão de como se fazer pesquisa, pois ela é um braço forte de resiliência; com as pessoas que conheci no decorrer do mestrado, compartilhando os mesmos receios, anseios, experiências e trocas de apoio e incentivo.

Na minha trajetória como pesquisadora, um dos maiores desafios foi conciliar as demandas da docência com as exigências da pesquisa acadêmica. Por outro lado, essa vivência também se mostrou extremamente enriquecedora, pois possibilitou um diálogo constante entre teoria e prática. A pesquisa, ao mesmo tempo em que exigia reflexão e aprofundamento teórico, também retroalimenta minhas práticas pedagógicas, promovendo uma construção de saberes mais significativa, crítica e conectada com o cotidiano escolar.

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 46).

Bortoni-Ricardo (2008) assevera que a distinção entre professor pesquisador e os demais professores está justamente relacionada ao seu compromisso de refletir sobre sua própria prática e a busca para superar as próprias deficiências. A partir desse pressuposto, eu como professora pesquisadora estou me construindo.

Desta maneira, essa dissertação está estruturada em sete capítulos. No próximo capítulo, apresenta-se a Plataforma Inglês Paraná. No capítulo seguinte, apresentamos o referencial teórico, com enfoque na Cultura cultura Digital digital e suas relações com o ensino de LI, a formação de professores e os impactos com as tecnologias digitais, e o panorama de pesquisas sobre tecnologia e ensino de línguas. Logo após, no capítulo metodológico são descritos detalhadamente o contexto de pesquisa, seus aspectos ontológicos e epistemológicos, seguidos da descrição dos participantes, geração de dados, método de análise adotado e considerações éticas. Feito isso, apresenta-se a análise dos dados e as discussões dos resultados obtidos e por último apresenta-se as considerações finais.

2. PLATAFORMA INGLÊS PARANÁ

A incorporação de tecnologias digitais à educação tem se consolidado como uma estratégia recorrente nas políticas públicas voltadas à inovação pedagógica, sobretudo no ensino de línguas. No âmbito das políticas públicas, observa-se uma tendência à plataformização da educação, isto é, à adoção de plataformas digitais como instrumentos de mediação pedagógica. Essa dinâmica, embora amparada por discursos de inovação e ampliação do acesso ao conhecimento, suscita debates sobre a efetividade e adequação desses recursos frente às condições reais das escolas públicas e às demandas formativas dos professores.

No contexto educacional de ensino de línguas estrangeiras (LE) na educação básica, o Estado do Paraná implementou, em 2021, a Plataforma Inglês Paraná, com o objetivo de ampliar o acesso dos estudantes da rede pública à aprendizagem da língua inglesa por meio de tecnologias digitais. No dia 26 de outubro de 2021, o governo do Paraná⁶ lançou oficialmente a iniciativa em parceria com a Plataforma *Education First – English Live*. A ferramenta configura-se como um curso online de inglês, acessível por computadores e dispositivos móveis, com o propósito de favorecer o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa na rede estadual. Segundo informações do site “Escola Digital Professor”, trata-se de um curso completo, estruturado conforme os níveis do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR), contemplando as habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além dos objetivos de aprendizagem estabelecidos para cada etapa do currículo paranaense (Santana; Santana; Figueiredo, 2022).

Embora o projeto se baseie em diretrizes pedagógicas contemporâneas e busque alinhar-se a marcos curriculares nacionais e internacionais, sua efetividade está diretamente condicionada à realidade das escolas públicas e à formação dos profissionais da educação. Aspectos como a precariedade da infraestrutura tecnológica, a escassez de formação continuada voltada para o uso crítico da plataforma, e a imposição de sua utilização em contextos escolares diversos têm gerado tensões no processo de implementação. Além disso, o distanciamento entre a proposta metodológica da plataforma e as práticas pedagógicas reais observadas nas escolas levanta questionamentos sobre sua aplicabilidade e impacto no cotidiano docente. Diante desse cenário, torna-se necessário investigar as concepções dos

⁶ Link da divulgação da plataforma: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Educacao-lanca-programa-Ingles-Parana-plataforma-educacional-de-lingua-inglesa#:~:text=A%20Secretaria%20de%20Estado%20da,de%204%20mil%20professores%20da>

professores da educação básica sobre a Plataforma Inglês Paraná a fim de compreender suas percepções quanto às potencialidades, limitações e experiências vivenciadas no uso desse recurso digital como ferramenta de ensino da LI.

Essa iniciativa, no entanto, não pode ser analisada isoladamente, desvinculada do cenário político mais amplo que permeia as políticas educacionais no Brasil e no mundo. Em um contexto global, as políticas neoliberais têm buscado a redução do papel do Estado e o fortalecimento mercadológico, principalmente na educação. Isso inclui a privatização indireta, como, por exemplo, o Estado contrata empresas privadas para fornecer serviços educacionais (plataformas, conteúdos, avaliações). Essa padronização e mensuração englobam a obtenção de dados e métricas de desempenho e a implementação de tecnologia na educação, como o uso de plataformas digitais, e automatizam o ensino (Rios, 1993; Rios, 1993; Harvey, 2005; Ball, 2014).

O Brasil tem seguido esse modelo, especialmente a partir da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e da BNCC (Brasil, 2017), que promovem currículos mais flexíveis e técnicos, conteúdos padronizados via plataformas. No contexto estadual do Paraná, as últimas gestões têm seguido uma política tecnocrata focada em resultados mensuráveis e controladores. Assim, a adesão a esse modelo tende a enfraquecer a autonomia docente e a limitar o espaço para práticas pedagógicas contextualizadas, ao mesmo tempo em que transfere à tecnologia a responsabilidade pela resolução de problemas históricos da educação pública. A seguir discorre-se sobre a Plataforma Inglês Parana em seus aspectos mais técnicos e funcionais.

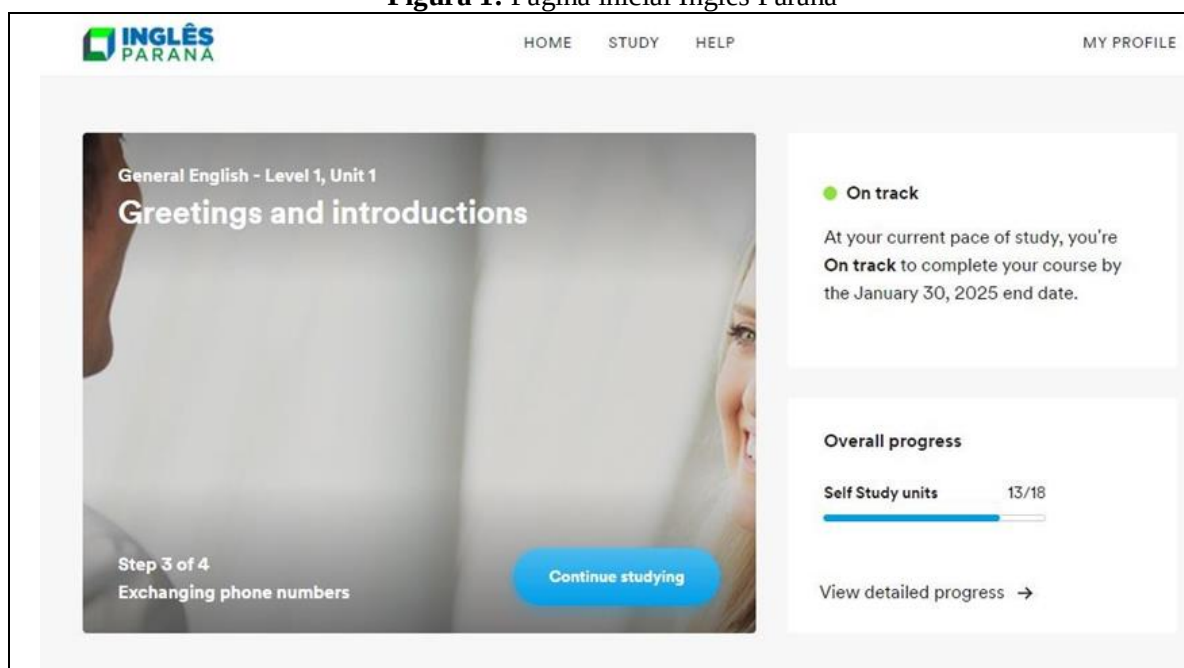
É nesse contexto que se insere a Plataforma Inglês Paraná, implementada pelo Governo do Estado do Paraná em 2021, como parte de uma política educacional orientada pelo discurso da inovação tecnológica e da modernização do ensino. A plataforma é apresentada como um recurso educacional voltado à aprendizagem da língua inglesa, articulando-se a iniciativas que visam ampliar o acesso a conteúdos digitais por meio de soluções padronizadas. Direcionada a professores de língua inglesa e estudantes da rede estadual, a ferramenta pode ser acessada via login institucional (@escola) por meio de link disponível no site oficial Escola Digital. Ao adentrar a plataforma, os usuários têm acesso a uma variedade de recursos e atividades interativas, organizados em módulos, com o intuito de favorecer o desenvolvimento das competências linguísticas previstas na BNCC.

A implementação de plataformas digitais como solução educacional tem sido acompanhada por um discurso que associa tecnologia à eficiência, neutralidade e inovação. No entanto, autores como Stephen Ball (2014) e David Harvey (2005) alertam para os riscos

de uma lógica neoliberal aplicada à educação, em que os processos de ensino-aprendizagem são convertidos em produtos mensuráveis, e a qualidade educacional passa a ser definida por indicadores padronizados. Nessa perspectiva, o uso de plataformas não é neutro: ele reflete e reforça determinadas concepções de ensino, frequentemente centradas na individualização da aprendizagem, na desresponsabilização do Estado e na subordinação das práticas docentes a modelos prescritivos e automatizados. Assim, é fundamental analisar criticamente o modo como essas ferramentas são implementadas e apropriadas no contexto escolar, reconhecendo suas potencialidades, mas também suas limitações estruturais e pedagógicas. A seguir, apresenta-se uma descrição mais detalhada dos aspectos técnicos e funcionais da Plataforma Inglês Paraná⁷.

A página inicial, denominada “Home”, oferece aos visitantes uma visão geral da sua posição no curso, indicando a última lição realizada. Nela, é possível clicar em “*continue studying*” para retomar as atividades que estavam sendo realizadas. Nessa mesma página, os alunos podem ir para curso atual ou mudar de curso na opção “*Study*”, ou solicitar algum auxílio em “*Help*”, mudar as configurações em “*My profile*” e visualizar o progresso e metas alcançadas na Plataforma em “*My Progress and Goals*”.

Figura 1: Página inicial Inglês Paraná



Fonte: EF corporate. Disponível em: <https://learn.corporate.ef.com>. Acesso em: 27 set. 2024.

⁷ No ano de 2025 durante o processo de pesquisa a plataforma sofreu alterações em seu designer e configuração, e também sua utilização foi dividida entre Plataforma Inglês Paraná Teens para 6ª, 7ª e 8ª séries e Plataforma Inglês Paraná High para 9ª, 1ª 2ª e 3ª série.

Os visitantes também podem mudar o idioma de apresentação da Plataforma, deixando os termos descritos anteriormente em *itálico*, em português, como no exemplo da Figura 2.

Figura 2: Idioma da plataforma



Fonte: EF corporate. Disponível em: <https://learn.corporate.ef.com>. Acesso em: 27 set. 2024.

Ao selecionar as opções “Study” e “Change Course”, os alunos podem visualizar todos os cursos disponíveis na Plataforma, divididos em quatro categorias: *General English*, *Business*, *Industry* e *Travel*. Na categoria *General English*, os níveis de estudo vão do 1 ao 16, sendo abordados nos planejamentos, planos de ensino e nas aulas de Língua Estrangeira Curricular Obrigatória (LRCO), disponibilizados pelo governo. A categoria *Business* só é desbloqueada quando o estudante atinge o nível seis, e, nos planejamentos pedagógicos, é destinada principalmente à 3ª série do Ensino Médio. Além disso, os estudantes podem realizar um teste de nivelamento, que os encaminha automaticamente para o nível mais adequado às suas competências. Para dar continuidade às atividades, basta clicar em “Continue Studying”, permitindo aos alunos retomarem os estudos de maneira prática e fluida (Figura 3).

Figura 3: Níveis da Plataforma



Fonte: EF Corporate. Disponível em: <https://learn.corporate.ef.com>. Acesso em: 27 set. 2024

Ao clicar em “Continue Studying”, os alunos são direcionados para a área onde realizam as atividades, a qual está organizada em unidades. Cada nível contém seis unidades, e cada uma é composta por quatro lições. Dentro de cada lição, há listas de exercícios e tarefas que abrangem conteúdos como gramática e expressões. Por exemplo: Nível 01, Unidade 1, Lição 1. As lições são inicialmente bloqueadas e são desbloqueadas à medida que os estudantes concluem os exercícios, promovendo um progresso sequencial e estruturado no aprendizado (Figura 4).

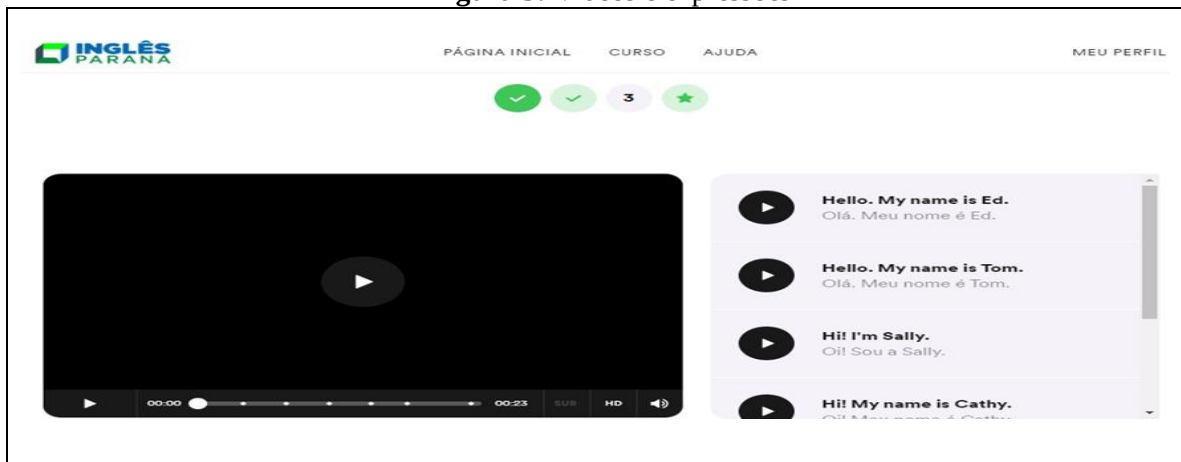
Figura 4: Área de estudo



Fonte: EF Corporate. Disponível em: <https://learn.corporate.ef.com>. Acesso em: 27 set. 2024.

Para situar os estudantes em suas lições, elas são divididas em cores. A cor verde indica atividade concluída, a cor rosa indica que iniciou a lição e a cor cinza indica que a lição está bloqueada. Ao abrir a primeira lição, há os exercícios de expressões (Figura 5).

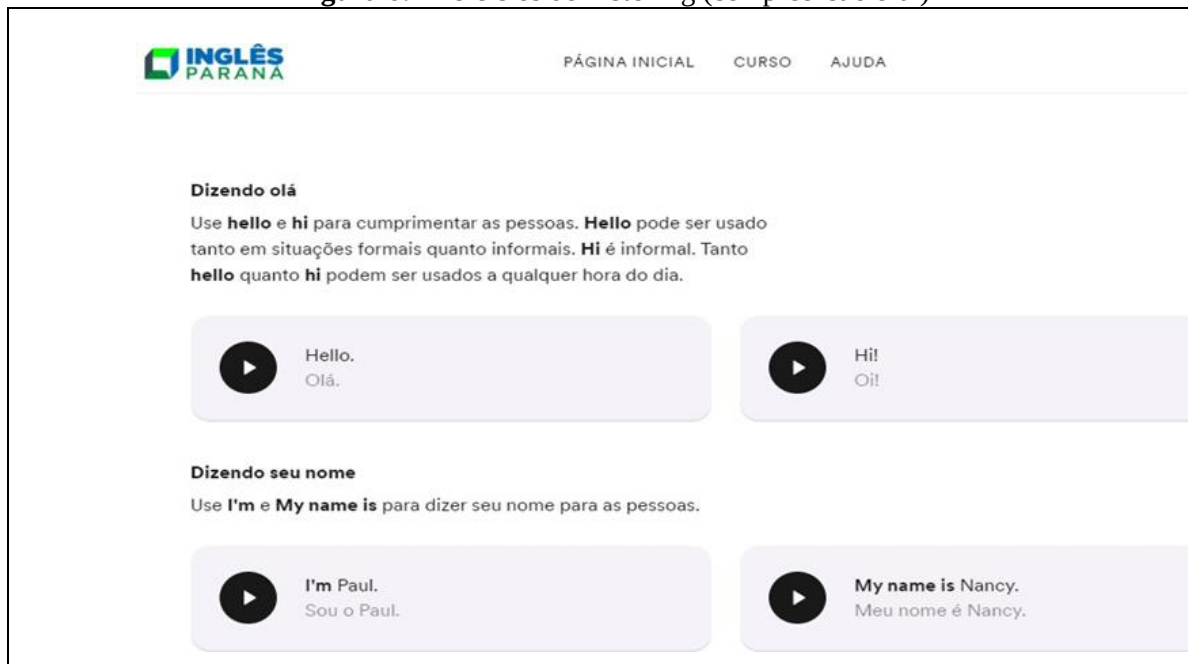
Figura 5: Vídeos e expressões



Fonte: EF Corporate. Disponível em: <https://learn.corporate.ef.com>. Acesso em: 27 set. 2024.

O vídeo (Figura 5) mostra pessoas se apresentando, e as expressões aparecem ao lado, escritas em inglês e em português. Na sequência, há exercícios para ouvir a expressão e aparece sua descrição em LI e língua portuguesa (Figura 6).

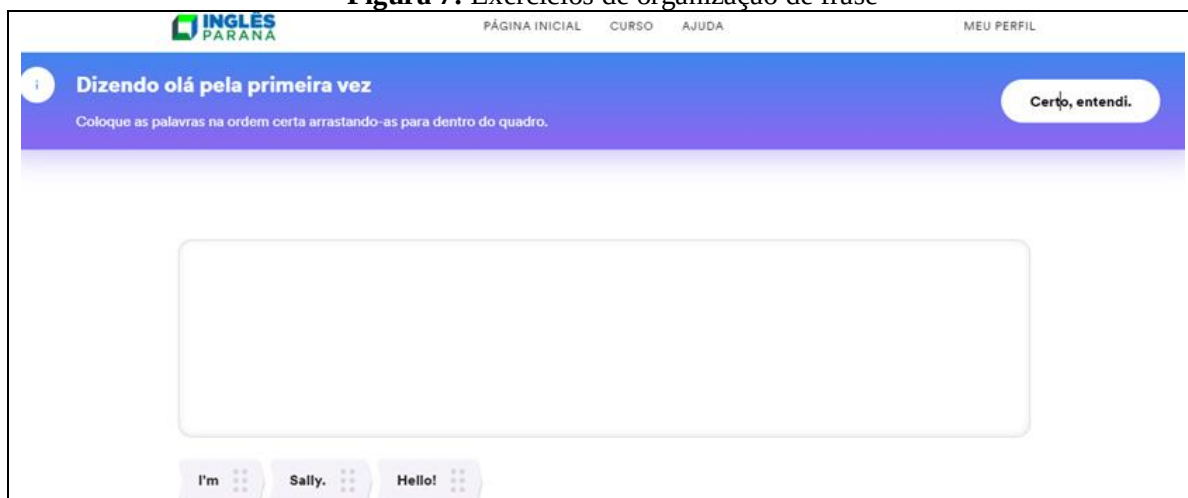
Figura 6: Exercícios de Listening (compreensão oral)



Fonte: EF Corporate. Disponível em: <https://learn.corporate.ef.com>. Acesso em: 27 set. 2024

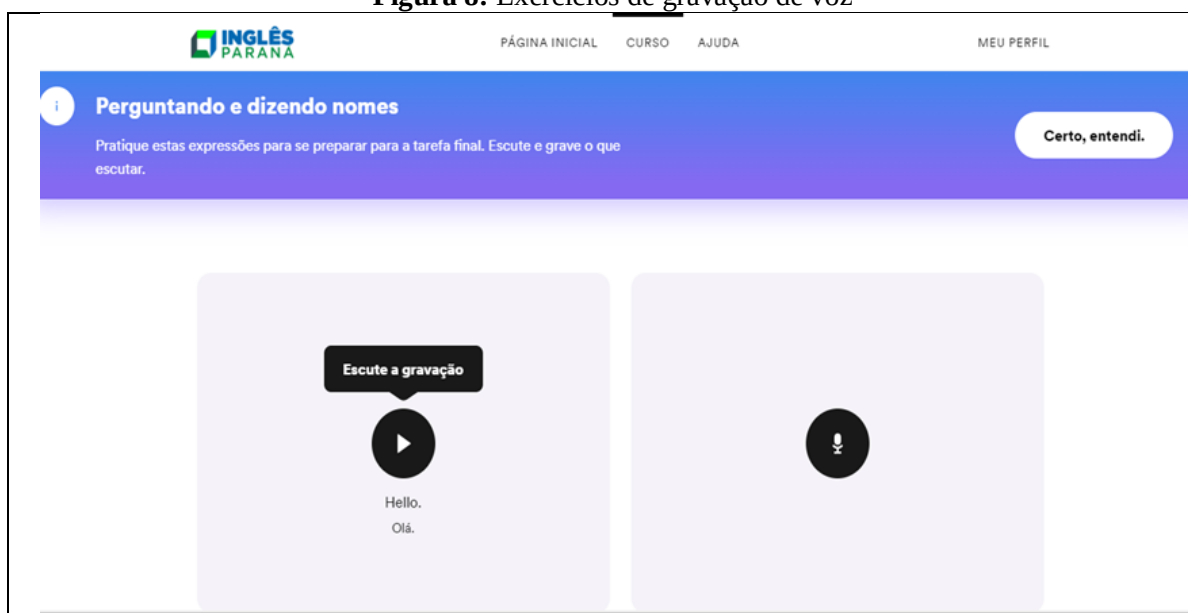
No exercício seguinte, os alunos precisam organizar as frases de acordo com o que aprenderam nos exercícios anteriores. Após concluírem essa etapa, devem avançar para a atividade de gravação de voz, conforme ilustrado nas Figuras 7 e 8.

Figura 7: Exercícios de organização de frase



Fonte: EF corporate. Disponível em: <https://learn.corporate.ef.com>. Acesso em: 27 set. 2024.

Figura 8: Exercícios de gravação de voz



Fonte: EF Corporate. Disponível em: <https://learn.corporate.ef.com>. Acesso em: 27 set. 2024

Esses exercícios correspondem ao primeiro nível da Plataforma e são destinados às primeiras séries do Ensino Fundamental II. Os três primeiros níveis da Plataforma são classificados como iniciais, enquanto os níveis 4, 5 e 6 são considerados básicos. Os demais níveis do curso são divididos em intermediário, pós-intermediário, avançado e pós-avançado. De acordo com a Plataforma e com os planejamentos do LRCO, os estudantes, ao ingressar no Ensino Médio, necessitam estar, no mínimo, no nível 4 da plataforma, que é onde inicia o nível básico. Nessa fase, o conteúdo começa a ser direcionado a uma área voltada para o mercado de trabalho, sendo um dos objetivos é descrever pessoas e seus trabalhos (Figura 9).

Figura 9: Objetivos nível 04

INGLÊS PARANÁ

PÁGINA INICIAL CURSO AJUDA MEU PERFIL

Seu curso atual

04 Básico

Após completar esse curso, você poderá:

- descrever opções de lazer e planejar uma saída com seus amigos e colegas.
- descrever pessoas e sua relação com elas e avaliar o trabalho de colegas de trabalho.
- relatar eventos do seu passado, incluindo suas atividades de fim de semana e histórias interessantes.

Mostrar mais +

Duração 18 horas

Número de lições 24 aulas

Requisitos -

Certificado Certificado concedido

Video de exemplo para esse curso

Continue estudando

Fonte: EF Corporate. Disponível em: <https://learn.corporate.ef.com>. Acesso em: 27 set. 2024.

Por ser uma Plataforma em que cada estudante pode seguir seus estudos de forma autônoma, os níveis em que eles se encontram variam bastante. Os níveis 5 e 6 são bem específicos da área negócios/*business*, cujos objetivos são: a) participar de uma reunião básica de trabalho; b) comparar locais para realizar eventos de negócios; c) descrever e discutir problemas pessoais e profissionais (Figuras 10 e 11).

Figura 10: Objetivos nível 05

INGLÊS PARANÁ

PÁGINA INICIAL CURSO AJUDA MEU PERFIL

Fechar

05 Básico

Após completar esse curso, você poderá:

- lidar com atividades básicas em uma viagem de avião, incluindo check-in no voo e chegada no hotel.
- compare locais para realizar um evento de negócios, discuta os detalhes e tome uma decisão.
- contar histórias da sua vida ou histórias que você leu, usando padrões próprios de narrativas.

Mostrar mais +

Duração 18 horas

Número de lições 24 aulas

Requisitos -

Certificado Certificado concedido

Video de exemplo para esse curso

Se mudar para outro curso, você não perderá o progresso no seu curso atual e poderá retornar ao curso mais tarde.

Mudar para este curso

Fonte: EF Corporate. Disponível em: <https://learn.corporate.ef.com>. Acesso em: 27 set. 2024.

Figura 11: Objetivos nível 06

06 Básico

Após completar esse curso, você poderá:

- participar de comunicação básica no trabalho, passe informações e participe de reuniões.
- descrever um acidente ou machucado, vá atrás da ajuda de um médico e compre o remédio.
- descrever e discutir problemas pessoais e profissionais e sugerir soluções.

[Mostrar mais +](#)

Duração	18 horas
Número de lições	24 aulas
Requisitos	-
Certificado	Certificado concedido

Se mudar para outro curso, você não perderá o progresso no seu curso atual e poderá retornar ao curso mais tarde.

[Mudar para este curso](#)

Fonte: EF Corporate. Disponível em: <https://learn.corporate.ef.com>. Acesso em: 27 set. 2024.

Espera-se que os estudantes, ao chegarem na 3ª série do ensino médio, possam estar no nível 06 ou já tê-lo concluído, visto que no conteúdo programático consta que eles devem cursar o inglês de negócios, que só é desbloqueado quando o aluno chega ao nível 06. No curso da área de negócios, os alunos terão acesso a exercícios, expressões e ambientação em toda área que remete ao campo de gestão de negócios, como enviar *e-mail*, propor soluções que possam surgir em ambiente de trabalho, participar de reuniões, entre outros (Figura 12).

Figura 12: Negócios

Inglês Geral Negócios Indústria Viagem

1 Correspondência

Esse curso vai ensinar você a escrever uma variedade de correspondências e documentos empresariais, desde uma pauta de reunião até uma proposta empresarial.

2 Gestão

Nesse curso, você vai aprender como um gerente lida com comunicação, incluindo entrevistas, crítica de performance e resolução de conflitos.

[Saiba mais](#)

3 Reuniões

Ao final do curso, você vai saber como administrar uma reunião e gerenciar discussões de maneira efetiva.

Fonte: EF Corporate. Disponível em: <https://learn.corporate.ef.com>. Acesso em: 27 set. 2024.

A plataforma descrita proporciona aos estudantes acessar o conteúdo a qualquer momento ou local, podendo realizar as atividades na escola ou em casa. Dessa forma, sugere um aprendizado autônomo e personalizado.

Do nível 1 ao 3, a Plataforma proporciona um aprendizado linguístico com abordagem comunicativa para os alunos aprender a se apresentar no idioma, solicitar número de telefone, endereços, falar sobre hobbies e entretenimentos e viagens, mas traz também, desde seus primeiros níveis, vocabulários e expressões para o mundo empresarial. Nos níveis subsequentes, a Plataforma afunila cada vez mais os temas para a área comercial e de negócios. Além disso, a Plataforma, desde o primeiro nível até o último, apresenta um padrão na resolução das atividades, permitindo a realização das atividades por tentativa e erro, ou seja, o estudante, por várias vezes, realiza a atividade até que consiga a resposta correta.

A Plataforma Inglês Paraná representa uma tentativa de inovar o ensino de inglês da rede pública estadual do Paraná. Entretanto, quando se analisa mais profundamente, emergem questões que transcendem a proposta tecnológica e fazem refletir sobre os desafios estruturais, metodológicos e sociais do sistema educacional brasileiro.

Essa implementação confronta a dura realidade das desigualdades socioeconômicas que permeiam o Estado do Paraná. O ensino público, especialmente em regiões mais vulneráveis, continua a enfrentar barreiras profundas, como a precariedade das infraestruturas físicas e técnicas das escolas. Quando se considera que boa parte dos alunos depende, exclusivamente, dos recursos escolares para acessar a Plataforma, fica evidente que a promessa de equidade no ensino digital é, na prática, limitada. A escola precisa fornecer aparelhos e internet adequados para que os alunos tenham acesso a essas ferramentas. Contudo, muitas vezes, a conexão da internet não suporta muitos aparelhos funcionando simultaneamente, além de que não há dispositivos para todos, fazendo com que alunos tenham que os dividir.

Assim, a Plataforma, que deveria ser um agente de inclusão, paradoxalmente evidencia a exclusão para aqueles que não têm os meios para dela usufruir de forma adequada, além de escancarar que a escola não tem uma infraestrutura mínima para a sua utilização. Contraditoriamente, a Secretaria de Estado Educação do Paraná (SEED) impõe o uso da Plataforma, mas não garante que esse uso seja democratizado.

Outro aspecto importante a ser analisado é o discurso sobre a autonomia que a Plataforma pode promover. A ideia de que os estudantes possam conduzir seus estudos de inglês de forma independente é interessante, sobretudo em um mundo em que a autogestão é valorizada. No entanto, essa suposta autonomia revela-se, em muitos casos, ilusória. Para além das desigualdades materiais, como o acesso limitado à internet, a falta de dispositivos

tecnológicos e a ausência de um ambiente doméstico adequado, a própria estrutura da plataforma impõe limites significativos ao desenvolvimento da autonomia real e reflexiva.

As atividades propostas, muitas vezes, não exigem um envolvimento cognitivo profundo, tampouco estimulam a reflexão crítica ou a construção significativa do conhecimento. Em grande parte, o estudante apenas seleciona alternativas até encontrar a resposta correta, o que favorece um processo mecanizado de aprendizagem. Nesse formato, o papel do professor é esvaziado, já que a plataforma opera de forma autoexplicativa e orientada por respostas padronizadas, minimizando a mediação pedagógica e o diálogo formativo. Assim, o que se apresenta como autonomia acaba por reforçar práticas superficiais e pouco significativas, que desconsideram tanto o papel fundamental do docente quanto a complexidade do processo de aprender uma língua.

Para alunos de classes mais baixas, que muitas vezes enfrentam condições adversas em casa, a liberdade de estudar online pode se transformar em uma barreira adicional, uma vez que não possuem os mesmos recursos para avançar na Plataforma no ritmo deles esperado. As políticas públicas que sustentam a Plataforma Inglês Paraná, embora representem um esforço de modernização, parecem ainda estar ancoradas em uma visão superficial de integração digital. O que se observa é uma disparidade entre a oferta da ferramenta tecnológica e a falta de uma infraestrutura educacional robusta e equilibrada.

O investimento em uma plataforma digital é sem dúvida um avanço, mas não pode ser visto isoladamente. A reflexão crítica sobre esse aspecto sugere que as políticas públicas devem adotar uma abordagem mais holística, em que o digital e o físico caminhem lado a lado. As condições materiais, como a melhoria das escolas, a formação continuada dos professores e o acesso universal à tecnologia são essenciais. Sem esses elementos, o que poderia ser uma revolução no ensino de línguas no Estado do Paraná corre o risco de se tornar apenas mais um projeto bem-intencionado, mas mal-executado.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

A crescente presença das tecnologias digitais nas práticas sociais contemporâneas têm configurado um cenário em que a vida cotidiana se torna cada vez mais permeada por dispositivos, redes e plataformas uma integração ubíqua que redefine formas de interação, produção de conhecimento e aprendizagem (Lévy, 1999; Santaella, 2013). No campo educacional, essas transformações assumem contornos específicos, especialmente no ensino de línguas, ao demandarem novas posturas pedagógicas e reconfigurações nos processos formativos. Diante desse contexto, este capítulo apresenta uma revisão da literatura que discute os conceitos de cultura digital, cibercultura e plataformização⁸ da educação, relacionando-os aos desafios e possibilidades que emergem no ensino de línguas mediado por tecnologias digitais. Além disso, aborda-se a formação docente diante desse novo cenário, com foco nas competências requeridas para uma atuação crítica e significativa frente aos recursos digitais disponíveis

A cultura digital tem promovido profundas transformações em todas as esferas da sociedade. No contexto educacional, essas mudanças impactam significativamente o ensino de línguas, especialmente o de LI, ao exigir novas demandas para a prática pedagógica e para a formação docente. Ao observar a crescente presença de TDIC no cotidiano é essencial refletir sobre como essas ferramentas se integram aos processos de ensino e aprendizagem, bem como sobre os desafios e possibilidades que emergem da interação entre professores, estudantes e plataformas tecnológicas. Além disso, a cibercultura, enquanto manifestação das práticas sociais mediadas pelas TD, oferece um arcabouço relevante para compreender as dinâmicas atuais do ensino de inglês, particularmente no contexto de plataformas educacionais como o Inglês Paraná. Nesse contexto, nesta seção discorre-se sobre os conceitos de cultura digital e cibercultura e sua relação com as práticas pedagógicas no ensino de línguas, destacando como a plataformização da educação redefine os papéis do professor e do aluno. Em seguida, são discutidos os aspectos da formação docente no contexto digital, com foco no desenvolvimento de competências tecnológicas e pedagógicas.

Por fim, são explanados e discutidos alguns desafios enfrentados por educadores em um

⁸ Optou-se por não utilizar o termo *plataformização* como palavra-chave no Estado da Arte, pois, à época da elaboração dessa etapa da pesquisa (em 2023), a utilização do conceito ainda não se mostrava amplamente difundida nos estudos voltados ao contexto educacional do Estado do Paraná. Além disso, as buscas realizadas nas bases de dados não indicaram a presença significativa de trabalhos que empregassem diretamente esse termo. Diante disso, considerou-se mais pertinente aprofundar a discussão teórica sobre a *plataformização* no referencial teórico da pesquisa, onde no qual o conceito é abordado em articulação com as transformações tecnológicas, o ensino de inglês e a integração de tecnologias digitais nas políticas públicas educacionais.

cenário de constantes transformações tecnológicas, buscando compreender como a formação continuada pode contribuir para a superação de desigualdades e para a integração equitativa das tecnologias no ensino.

3.1. CULTURA DIGITAL E EDUCAÇÃO

A cibercultura é um fenômeno contemporâneo emergente da convergência entre cultura e tecnologia digital, e tem transformado profundamente a maneira como nos comunicamos, aprendemos e interagimos. Esta seção explora as implicações da cibercultura e do ciberespaço no campo da educação e os encadeamentos do ensino atrelado às TDIC e às demandas sobre a formação docente, destacando as novas possibilidades e os desafios que surgem nesse contexto. A educação nesse novo cenário não se limita mais ao espaço físico da sala de aula tradicional, mas se expande para ambientes virtuais que oferecem uma gama diversificada de recursos e métodos de ensino.

De acordo com Pierre Lévy (1999), a cibercultura ou cultura digital configura-se como um conjunto de técnicas, práticas, atitudes, modos de pensamentos e valores que se desenvolvem com o crescimento do ciberespaço. O ciberespaço é um ambiente comunicacional-cultural que surgiu com a interconexão mundial de computadores e sua forte expansão a partir da década de 1990 (Castells, 1996). Na era da informação digital, a interação entre cultura digital e ciberespaço tem desencadeado mudanças significativas na forma como as pessoas vivem, comunicam-se e relacionam-se.

O ciberespaço, como ambiente digital, ocorre com a interação humana via computadores e redes de comunicação. Para Lévy (1999), o ciberespaço é uma extensão da mente humana, ou seja, um espaço de troca e construção de conhecimento coletivo através da interação em redes digitais. Ainda segundo Lévy (1999, p. 17), o “termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico da informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo”. Nesse espaço, de acordo com o pesquisador, os sujeitos estão conectados uns com os outros participando ativamente na criação e compartilhamento de conteúdos.

A emergente época, caracterizada pela convergência tecnológica, informatização total das sociedades contemporâneas (Castells, 1996) e pela globalização e aproximação tempo-espacial proporcionada pelo uso das tecnologias em diversas esferas da sociedade, favorece o crescimento das redes de conhecimento. Essas esferas podem ser compreendidas como campos legítimos de pesquisa e formação, atribuindo-lhes *status* de redes educativas (Santos, 2011).

Lévy (1999) denomina esse movimento como mutação contemporânea em relação ao saber, caracterizado pela velocidade e renovação do conhecimento, pela nova natureza do trabalho, e pela reconfiguração da sociedade. Nessa perspectiva, o ciberespaço funciona como um amplificador de novas cognições humanas. A computação sem fio, pervasiva e ubíqua deu início a uma nova fase de informatização da sociedade, impulsionada pela popularização da internet e dos aparelhos celulares, o que provocou mudanças nas práticas sociais, na vivência em espaços urbanos, e nas formas de consumir e produzir conteúdos e informações.

A cibercultura passa a envolver os usuários e objetos em uma conexão generalizada (Lemos, 2004). A era da conexão, na perspectiva de Lemos (2004, p. 2), “trata-se da ampliação das formas de conexão entre homens, homens e máquinas, e máquinas e máquinas motivados pela cultura contemporânea”. O autor (2004, p. 2) traz a questão da mobilidade proporcionada pelos espaços da cibercultura:

As tecnologias digitais, e as novas formas de conexão sem fio, criam usos flexíveis do espaço urbano: acesso nômade à internet, conectividade permanente com os telefones celulares, objetos sencientes que passam informações aos diversos dispositivos, etiquetas de rádio frequência [sic] (RFID) que permitem o “tracking” de objetos, equipamentos com bluetooth que criam redes caseiras, etc.

As tecnologias, cada vez mais, passam a fazer parte das paisagens dos espaços urbanos, transformando as cidades, em cidades das mobilidades. Entende-se por mobilidade a movimentação de corpos em espaços. E essas novas práticas sociais entrelaçam com o ciberespaço (o espaço físico e a mobilidade), e isso ocorre desde a gestão de planejamento urbano até as práticas mais triviais da vivência humana (Lemos, 2004).

A mobilidade é uma das principais características das tecnologias digitais e tecnologias móveis. A conexão é a mobilidade redefinindo espaços públicos e privados, a privacidade, as relações sociais, transformando-os em espaços de fluxos, comunicacionais e digitais (Lemos, 2004). A convergência tecnológica já está tão evidente que se entrelaça com a vida corriqueira, tornando-se tão invisível que já faz parte de um contexto natural da experiência humana. Conforme Lemos (2004), esse efeito, proposital e planejado, é uma fusão de práticas híbridas entre espaços físicos e eletrônicos.

Lemos (2004, p. 9) adverte que a “era da conexão, não é necessariamente a era da comunicação”. Apesar de várias tecnologias agirem e coexistirem com os seres humanos de maneira tão invisível, como, por exemplo, o uso dos celulares que integram as práticas mais banais, assim como ler uma notícia, ter acesso a entretenimentos e pagar contas via tecnologia,

que por si só não garantem a excelência na comunicação, pois necessariamente, não melhoram as competências comunicativas (Lemos, 2004). As transformações tecnológicas implicam diretamente na vida em sociedade, tanto organizacional e política quanto nas relações mais simples e complexas, como fazer uma transação bancária em questão de segundos, acessar e-mails ou listar e fazer compras de mercado. Isso resulta também em um novo cenário para a área educacional.

A cultura digital desempenha um papel fundamental na forma como os indivíduos aprendem e se envolvem com o conhecimento, Jenkins (2009) destaca a transformação radical da cultura digital para a educação. O autor argumenta que a cultura participativa está reconfigurando não apenas os métodos de aprendizagem, mas também as próprias estruturas educacionais, exigindo uma abordagem mais colaborativa e centrada no aluno. Defende a ascensão da cultura participativa, em que indivíduos não apenas consomem conteúdo, mas também os criam e distribuem, exigindo novas abordagens da educação midiática⁹. Segundo o autor, os jovens precisam desenvolver habilidades críticas e criativas para navegar e contribuir eficazmente em um ambiente midiático cada vez mais interativo e colaborativo. Em seu trabalho, identifica várias competências essenciais para o desenvolvimento de uma educação participativa, tais como:

- Desempenho (*Performance*): Capacidade de adotar identidades alternativas para improvisação e descoberta;
- Simulação (*Simulation*): Habilidade de interpretar e construir modelos dinâmicos de processos do mundo real;
- Apropriação (*Appropriation*): Capacidade de recodificar e remisturar conteúdos midiáticos significativos;
- Multitarefa (*Multitasking*): Habilidade de escanear o ambiente e ajustar o foco conforme necessário para salientar detalhes relevantes;
- Consciência Coletiva (*Collective Intelligence*): Capacidade de reunir e comparar conhecimentos compartilhados com outros em prol de um objetivo comum;
- Julgamento (*Judgment*): Capacidade de avaliar a credibilidade e a confiabilidade das diferentes fontes de informação;
- Navegação Transmídia (*Transmedia Navigation*): Habilidade de seguir fluxos de

⁹ Educação midiática é o conjunto de habilidades para acessar, analisar, criar e participar de maneira crítica do ambiente informacional e midiático em todos os seus formatos — dos impressos aos digitais. Disponível em: <https://educamidia.org.br/>. Acesso em: 10 jun. 2024.

histórias e informações através de múltiplas modalidades;

- *Networking*: Capacidade de buscar, sintetizar e disseminar informações;
- *Negociação (Negotiation)*: Habilidade de transitar por diferentes comunidades e entender e respeitar múltiplas perspectivas (Jenkins, 2009, p. 14).

As habilidades mencionadas pelo autor são cruciais no contexto contemporâneo, no qual a integração da tecnologia e mídia molda a maneira como as pessoas interagem uns com os outros. Tais habilidades demonstram a complexidade das interações sociais perante as evoluções tecnológicas e refletem sobre a importância de adotar identidades alternativas para o imprevisto e a descoberta, afetando diretamente a percepção de adaptabilidade e criatividade nos mais diversos ambientes. O autor também destaca o poder da consciência coletiva compartilhando conhecimentos em prol de um objetivo comum, permitindo um desenvolvimento humano próspero em um ambiente cada vez mais digitais e interconectados. Jenkins (2009) pontua que a educação deve se adaptar para incluir o ensino dessas competências, preparando os alunos para serem cidadãos ativos e informados em um mundo onde a produção e o consumo de mídia estão interligados. Sugere a integração de projetos colaborativos, práticas de criação de conteúdo e a análise crítica dos meios de comunicação como estratégias pedagógicas para alcançar esses objetivos.

Para a preparação de sujeitos cada vez mais imersos nas tecnologias e à vida conectada, Marc Prensky (2001) também defende a necessidade de alinhar a educação com as demandas da era digital. Argumenta que a educação deve acompanhar o ritmo da evolução tecnológica, e integrá-la de forma significativa ao currículo para preparar os alunos para os desafios do século XX. Define “nativos digitais” como todos indivíduos que nasceram imersos na vida tecnológica, que fazem uso de uma linguagem digital, dos computadores, celulares, videogames e da internet. E por isso, seus processos cognitivos não são lineares. Diferentes dos “Imigrantes Digitais”, que são indivíduos que viveram grande parte fazendo usos de tecnologias analógicas e só depois passaram a conviver e adotar o uso das tecnologias digitais, portanto, possuem uma cognição mais linear.

Prensky (2001) compreende as dificuldades e desafios desses dois perfis em um contexto de sala de aula, mas o autor defende que apesar das divergências, é possível ambos conviverem produzindo aprendizagem significativa. O autor propõe que os educadores adotem métodos de ensino que ressoem com a experiência dos nativos digitais. Isso inclui o uso de jogos educacionais, simulações e outras tecnologias interativas que possam capturar o interesse dos alunos e tornar o aprendizado mais relevante e eficaz. Segundo Prensky (2001, p. 4), "Precisamos ensinar a ambos, conteúdo legado, como leitura, escrita e lógica. E conteúdo

futuro, como as competências digitais e uso de tecnologias".

Para complementar essa perspectiva de um ensino mais conectado e arrojado com os nativos digitais, Buckingham (2007) discute a importância da alfabetização midiática no contexto das rápidas mudanças tecnológicas e culturais trazidas pela era digital. Define alfabetização midiática como a capacidade de acessar, analisar, avaliar e criar mensagens em uma variedade de formas. Argumenta que na era digital, a alfabetização midiática é crucial para entender e participar plenamente na sociedade. Ele sugere que a alfabetização midiática vai além da simples competência técnica, ela envolve desenvolvimento crítico para que os indivíduos compreendam os espaços sociais que eles transitam e onde as mídias se constituem. "A alfabetização midiática não envolve apenas habilidades técnicas, mas também a compreensão dos contextos sociais, culturais e políticos mais amplos em que a mídia opera"¹⁰ (Buckingham, 2007, p. 45, tradução nossa).

Consoante Buckingham (2007), a educação midiática deve ser uma parte integral do currículo escolar, preparando os alunos para navegar em um mundo onde a mídia digital desempenha um papel central. Destaca a necessidade de ensinar os jovens a serem consumidores críticos e produtores competentes de mídia, equipando-os com as habilidades necessárias para participar de forma crítica na cultura digital.

Tal processo perpassa pela compreensão da mídia clássica, mídia *online* e mídia digital. Todas essas formas de comunicação passaram por processos conflituosos de adaptação, resistências à mudança e críticas até a sua efetiva integração na sociedade, quando se tornam a mesma parte funcional da organização entre homens e máquinas.

A mídia clássica foi inaugurada pela prensa de Gutenberg, que teve seu ápice na segunda metade do século XIX, e com ela a introdução do jornal, fotografia, cinema, rádio e televisão. Essa mídia ficou limitada a uma comunicação material. A mídia *online* é principalmente caracterizada por não ter materialidade fixa; as mensagens podem ser manipuladas e alteradas. A mídia digital se caracteriza por ter ouvintes que são comunicadores e participantes das produções de conteúdos. "Um interagente-operador-participante, que tem a experiência de participar da elaboração de conteúdos, da comunicação e da criação do conhecimento" (Silva, 2010, p. 39).

Silva (2010) também discute que a interatividade tem um papel central na comunicação no ciberespaço, que rompe com o modelo de comunicação em massa que ocorreu até o final do século XX, pois a interatividade proporcionada pelos espaços da cibercultura quebra o sistema

¹⁰ Texto original: "Media literacy is not just about technical skills, but about understanding the broader social, cultural, and political contexts in which media operate".

unilateral de comunicação formado pelos elementos, *emissor-mensagem-receptor*. E isso é uma mudança radical, pois o acesso à informação é mais democrático, a mensagem não é mais somente emitida, o emissor não tem mais o domínio intocável, sagrado e paralisado do conteúdo, e o receptor não está mais na posição de só receber a mensagem. “O ciberespaço proporciona um mundo aberto, editável, e modificável onde as mensagens ganham sentido através ou por meio da intervenção do leitor, do ouvinte, que se torna um receptor ativo” (Silva, 2010, p. 43).

Na área educacional, esse contexto modifica a construção histórica da organização escolar realizada até o momento, modificando também as posições hierárquicas nos estabelecimentos de ensino. Não existe mais a posição de domínio exclusivo de conhecimento. O professor cede seu lugar ao conhecimento, e não se interpõe entre ele e o aluno (Leffa, 2004). E passa a ser um formulador de problemas, e projetos, um orientador de experiências, um desenvolvedor da autonomia dos estudantes, valorizando a participação e colaboração (Silva, 2010).

O modelo de aprendizagem é ressignificado pela cultura do digital, e de acordo com Silva¹¹ (2010), se interpõe com a aprendizagem racionalizada, que passa a ser intuitiva. Ao invés de ser lógico-matemática, passa a ser multissensorial. De reducionista-disjuntiva torna-se, conexional. Passa a coexistir múltiplos centros, ao invés de ser centrada. E por último e principalmente, ao invés de transmissão, leitura linear, memorização e repetição, o procedimento é a navegação, experimentação, simulação e coautoria.

A sociedade, a cultura, a tecnologia e a produção de conhecimento contribuem para a construção histórica e configuração social da humanidade, elas se relacionam entre si, de formas muito complexas. É um *boomerang* de influências, de um mundo dinâmico, virtual e altamente mutável. A pluralidade de informações, a forma de linguagem que circula nesses ambientes, a materialização de diversas formas de expressão torna os textos em hipertextos conectados, reatualizados, disponibilizados em outros contextos por diferentes autorias. O hipertexto reúne múltiplas vozes em um único espaço (Ramal, 2002 *apud* Veloso; Bonilla, 2018).

O hipertexto é produzido, compartilhado e consumido por usuários do ciberespaço, que vivenciam e experimentam e desenvolvem práticas, valores, conhecimento, e formam a cibercultura (Lévy, 1999). “A cultura das mídias e a cultura digital vivem em um caldeirão de misturas” (Santaella, 200, p. 27). A autora ainda afirma que é por meio da convergência das mídias, na coexistência da cultura das massas, e cultura das mídias que resultaram altos níveis

¹¹ Recorte da tabela 3 de modalidades de aprendizagem do autor Marcos Silva (2010, p. 45).

de produção e disseminação de informação, tornando assim, uma marca registrada da cultura digital (Santaella, 2003).

Essa formação sociocultural é “um meio propício para que cada indivíduo seja ao mesmo tempo emissor e receptor de informações de sentido” (Velo, Bonilla, 2018, p. 12) em que todos são autores e coautores de mensagens em tempo real, tornando como princípios da cibercultura o desprendimento da palavra, a conexão, e a comunicação mundial, formando a inteligência coletiva (Lévy, 1999). A cibercultura solta as amarras, torna-se ubíqua, e a rede envolve os usuários formando uma conexão generalizada (Lemos, 2004), configurando as práticas sociais, e assim a sociedade, a política e a cultura.

Alguns pesquisadores discordam da ideia de que as tecnologias representam portas abertas de acesso ao conhecimento, atuando como um mecanismo democrático. Entre estes, destacam-se Nagel (2002) e Badelli e Barros (2012), os quais revelam que a tecnologia pode ser mais um mecanismo alienante e propulsor dos interesses das classes dominantes, que sempre existiram e sempre existirão, em uma sociedade dividida por classes, haja vista que os recursos tecnológicos por si só não promovem uma condição social melhor e produz novos tipos de exclusão (Badelli; Barros, 2012).

Todavia, “a educação, não é capaz de sozinha resolver todas as mazelas sociais, até porque como formadora de desenvolvimento humano e via de acesso ao conhecimento científico, tem seus próprios contextos internos para serem resolvidos” (Badelli; Barros, 2012, p. 162). As autoras assumem um posicionamento crítico em relação às políticas neoliberais, de estado mínimo e capitalistas, e afirmam que são esses elementos que impulsionam as mudanças no cenário atual, como as mudanças na educação, no papel do professor e na sociedade da informação.

As transições históricas, vividas nas últimas décadas, proporcionadas pelas TDIC alterou substancialmente a cultura, a política, as relações interpessoais e os formatos educacionais. A última revolução foi ocasionada devido à pandemia da Covid-19¹², obrigando todas as áreas da sociedade a se locomover para dentro de suas casas e trabalhar *home office*.

Devido a isso, todas as redes educacionais se transportaram para veículos virtuais¹³, tais como *Google Classroom* e *Google Meet*, entre outros, ocorridos entre 2020 e 2021. Assim, os

¹² Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. disponível em <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/covid-19>. Acesso em: 24 abr. 2024.

¹³ Para explicar o que é virtual, Lévy Pierre (1999) usa uma analogia, de que a árvore está presente virtualmente na semente, ele também explica que virtual não é o oposto de real, mas sim, oposto do que é atual.

processos de migração e integração das TDIC em contextos educacionais abriram as portas para as primeiras plataformas digitais a serem implantadas nas redes estaduais do Paraná. O cenário pós-pandêmico acelerou a ambientação da plataformização do ensino, que já era prevista por pesquisadores como Lévy (1999), Santaella (2003), Moran (2007), Jenkins (2009) e Silva (2010), entre outros.

No artigo “Plataformização”, os autores Poell, Nieborg e Dijck (2020) discutem o conceito da plataformização de diferentes perspectivas acadêmicas. Em sua visão, tal conceito derivou-se do terno “plataformas” e sofreu várias mudanças conceituais tanto nas academias quanto nos mercados, principalmente pela aceleração tecnológica. A área dos negócios e administração, tais como as gigantes *Google* e *Facebook*, *Microsoft* e *Intel*, já discutiam o termo e forneceram ricos estudos aos pesquisadores e estudiosos da abrangente área tecnológica. Paralelamente ao ramo dos negócios, a perspectiva computacional sobre plataformas surgiu no final dos anos 2000, e um campo mais amplo de pesquisa de estudos de *software* foi desenvolvido à medida que também surgiam “diversas plataformas, entrelaçando diversas áreas da pesquisa, como ciência da computação, sistemas de informação e estudos críticos de programação” (Poell; Nieborg; Dijck, 2020, p. 3).

As abordagens, tanto de negócios quanto da área acadêmica, por mais que tenham suas divergências conceituais, se complementam em esforços para o desenvolvimento das estruturas das plataformas. Poell, Nieborg e Dijck (2020, p. 4) definem plataforma como:

Estruturas digitais (re)programáveis, que facilitam e moldam interações personalizadas entre usuários finais e complementares, organizadas por meio de coletas sistemáticas, processamento algoritmo, monetização e circulação de dados.

As comunidades acadêmicas passaram de estudos de plataformas como “coisas” para plataformização como “processo”. Diversas áreas de estudo investigaram o objeto de ângulos diferentes. No caso dos estudos de *software*, os autores referidos destacam o trabalho de Helmond (2015), que define a plataformização como “penetração de extensão das plataformas na Web, processo no qual terceiriza seus dados para as plataformas” (Poell; Nieborg; Dijck, 2020, p. 04). Nessa perspectiva de infraestrutura, foram investigadas a história e a evolução do Facebook, por exemplo.

Os impactos da plataformização de ensino repercutem no trabalho docente e nas relações de ensino e aprendizagem. Essas plataformas, sustentadas por inteligência artificial (IA), apresentam uma grande extração de dados que transitam pelo ciberespaço e que exigem o cumprimento de metas semanais e muita produção para alimentar as plataformas educacionais.

Dessa forma, produz excesso de tarefas e cobranças, chamadas por Wilke e Feijó (2023) de Escola do Cansaço e mantêm instrumentos de controle e vigilância, produzindo formas de dominação digital na educação, reproduzindo um sistema burocrático aumentado (Lima, 2021). Assim, a hiperburocracia estará para sociedade informatizada e para administração digital da mesma forma que a máquina esteve para o período da revolução industrial, dotada de precisão e rapidez. O autor acrescenta que essa demanda poderá oferecer grandes riscos para desumanização e para uma ditadura de plataformas.

[...] as tecnologias da velocidade, da aceleração, do cálculo, da mensuração e da gravação e gestão de grandes massas de dados (Big Data) possibilita novos instrumentos de regulação e controle, a erosão da democracia e a recentralização das decisões sobre uma educação e uma administração heterónomas (Lima, 2021, p. 5).

Lima (2021) critica o uso das tecnologias para monitorar e regular diferentes aspectos da sociedade, como políticas públicas, economia, comportamento social, e assim enfraquecer instituições democráticas. Pondera que, embora as tecnologias modernas ofereçam novas oportunidades e eficiências, também trazem desafios significativos em termos de poder, controle e autonomia, impactando potencialmente de forma negativa os princípios democráticos e a diversidade de decisões autônomas em áreas importantes como educação e administração pública.

Entre tantas questões sistêmicas e organizacionais, o ciberespaço e a cibercultura têm reconfigurado a educação e todos os setores por ela permeados. O movimento do ensino a distância, o ensino híbrido e os conjuntos de métodos e práticas que envolvem o ensino e aprendizagem voltados aos usos da tecnologia influenciam comportamentos e hábitos, dando origem a uma cibereducação e uma ciberescola (Wilke; Feijó, 2023).

Tais transformações promovem um consumo cada vez mais recorrente de plataformas digitais que oferecem conteúdos de forma remota ou híbrida, caracterizando o que se denomina Capitalismo das Plataformas (Poell; Nieborg; Dijck, 2020; Wilke; Feijó, 2023). Essas plataformas têm o poder de monopolizar, extrair e comercializar grande quantidade de informações que são coletadas da internet (Srnicsek, 2018; Wilke; Feijó, 2023). Para além dessas perspectivas e investigações, observa-se um avanço expressivo do processo de plataformização na área educacional.

Diante dessa nova cultura que invade os mercados, e consequentemente a economia e toda área computacional, observa-se também que a vida em sociedade e os setores educacionais são fortemente influenciados pelos efeitos desse processo, abrangendo uma estreita relação

com as TDIC e aproximando a interação com pessoas de qualquer lugar do mundo por meio do celular, da internet, dos *laptops*, tornando possível estabelecer uma comunicação em tempo real. E essa cultura dissemina uma variedade de informações e notícias de maneira muito rápida, trazendo também formas de controle em massa.

Nessa direção, estudiosos e pesquisadores defendem que as TDIC devem se pautar na intensificação de aprendizagem, na autonomia e no posicionamento crítico dos estudantes em relação à busca de conhecimentos. As tecnologias impõem um novo cenário educativo por envolver novas possibilidades, valores, atitudes e códigos de uma nova cultura, a digital.

Segundo Moran (2007), o grande motivo da evasão escolar é mais o desinteresse do aluno do que a necessidade de trabalhar. O autor atribui isso a vários fatores, como conteúdos fragmentados e soltos, sem ligação direta com a vida do aluno, professores desmotivados, estruturas comprometidas e o insatisfatório acesso dos alunos à internet. “Com essas realidades, a escola necessária e a escola real vão se distanciando cada vez mais” (Moran, 2007, p. 04). Acerca do uso da tecnologia, Moran (2007) assinala que caminha para a convergência, integração, mobilidade e multifuncionalidade, fatores esses reais e bem visíveis na sociedade. Em sua ótica (Moran, 2007, p. 108):

Na educação, o presencial se virtualiza e a distância se presencializa. Os encontros em um mesmo espaço físico se combinam, com os outros virtuais, pela internet. E a educação a distância cada vez aproxima mais as pessoas, pelas conexões em tempo real, que permitem que professores e alunos falem entre si, e formem pequenas comunidades de aprendizagem.

Moran (2007) defende que as tecnologias são um meio ou apoio para as transformações e o avanço das redes, da comunicação e dos portais de pesquisa tornam-se elementos fundamentais para que as mudanças na educação aconteçam. Estabelece alguns critérios para essa integração entre tecnologia e educação: primeiramente, deve-se a) Definir qual tecnologia é mais adequada para cada instituição; b) Definir quanto vai gastar e qual modelo vai adotar (baseado em software livre ou proprietário); e c) Domínio técnico- pedagógico (ou seja, saber utilizar a ferramenta, tanto do ponto de vista gerencial, como também pedagógico).

Para o autor, não basta ter acesso à tecnologia para ter domínio pedagógico. É necessário tempo para utilizar, conhecer e modificar processos (Moran, 2007). Explana ainda que para uma instituição inovar na área da educação, é preciso investir na formação de professores, funcionários e alunos quanto ao domínio técnico e pedagógico. Essa capacitação não deve ser pontual, e sim contínua. Em relação aos alunos, argumenta que estes precisam ter ambientação tecnológica pedagógica em espaços virtuais, e reflete sobre a discrepância da desigualdade no

acesso e domínio das tecnologias.

Ao fazer um panorama do uso das tecnologias nas escolas, Moran (2007) aponta que, inicialmente, elas foram implementadas para aprimorar o desempenho das funções existentes, como a gestão administrativa, lançamento de notas e a geração de matrículas. Com o tempo, as tecnologias passaram também a auxiliar o professor em sala de aula, facilitando a organização de texto, a apresentação de conteúdos e as avaliações. Gradualmente, os alunos começaram a utilizar as tecnologias como suporte para a aprendizagem até chegar aos ambientes virtuais.

Os avanços tecnológicos proporcionaram também a criação de novos espaços e atividades na escola, convivendo com os mecanismos tradicionais. E na tentativa de deixar as aulas mais interessantes, professores e alunos promoveram projetos utilizando os laboratórios de informática, como atividades virtuais em grupo, lista de discussão, fóruns, produção de *podcast* e vídeos. Conforme o autor (2007, p. 111):

Esses programas se sofisticaram com a utilização das plataformas integradas de ensino, que permitem atividades a distância. Mas o importante, o que vale de verdade, continua sendo o currículo, as aulas presenciais, as notas. Típica dessa segunda etapa é a divisão entre grade curricular obrigatória (disciplinas) e as atividades virtuais (projetos, webquests¹⁴ que costumam ser voluntárias ou atividades programadas.

Existem inovações tecnológicas que começaram a pressionar a escola por mudanças mais estruturais. No entanto, conforme Moran (2007), algumas escolas e universidades massificam a tecnologia, focando mais em transmissão do que em interação e pesquisa. As tecnologias são propulsoras de mudanças na própria instituição escolar, como currículo, flexibilização de disciplinas, gestão de ensino, envolvendo mais a elaboração de projetos junto à pesquisa e voltando-se às atividades semipresenciais ou complementares *online*, na educação superior. Na educação básica, Moran (2007) destaca que ainda são fortemente pressionadas pelas secretarias de educação, pelo vestibular das universidades e pelas famílias para permanecer na cultura escolar tradicional. Por esse motivo, não conseguem quebrar o padrão da escola tradicional.

Outro fator mencionado por Moran (2007) é a defasagem da escola básica, que não promove transformações significativas no ensino presencial, fazendo com que o virtual funcione apenas como um complemento. Entretanto, o processo de ensino-aprendizagem continua ocorrendo da mesma forma tradicional, sem que as potencialidades das tecnologias

¹⁴ Nota do autor: é uma metodologia de pesquisa em grupo colaborativa, que utiliza principalmente a internet para buscar informações. Duas páginas sobre essa metodologia podem ser consultadas em: <http://www.webquest.futuro.usp.br> ou <http://www.webquest.sp.senac.br/>. Acesso em: 20 abr. 2024.

digitais sejam plenamente exploradas.

Na educação presencial se enraízam o conceito de ensino-aprendizagem localizado temporal. Podemos aprender de vários lugares, ao mesmo tempo, on e off-line, juntos e separados. Como nos bancos, temos nossa agência, a escola, que é nosso ponto de referência; só que já não precisamos ir até lá continuamente, pessoalmente, para aprender (Moran, 2007, p. 112).

Moran (2007) propõe a adoção de novos paradigmas de aprendizagem que valorizem a construção do conhecimento de forma colaborativa e participativa. Acredita que a tecnologia pode facilitar essa mudança, permitindo que os alunos se tornem mais ativos e autônomos em seus processos de aprendizagem. Defende uma escola tecnológica, que acompanha as mudanças da sociedade, conectada, híbrida ou remota. Contudo, também reconhece os desafios que a integração das tecnologias representa, como a resistência à mudança, a falta de infraestrutura adequada e a necessidade de formação específica. Apesar disso, enxerga muitas possibilidades, como a democratização do acesso ao conhecimento e a criação de redes de aprendizagem colaborativa.

3.2. PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Nas últimas décadas, o fenômeno da plataformação tem se consolidado como uma das expressões mais marcantes da reconfiguração das relações sociais, culturais e econômicas em uma sociedade cada vez mais mediada por tecnologias digitais. O termo refere-se à incorporação de plataformas digitais como mediadoras centrais de processos diversos, desde o consumo até a comunicação, o entretenimento, o trabalho e, mais recentemente, a educação.

No campo educacional, essa tendência se materializa na adoção de ambientes virtuais de aprendizagem, sistemas de gestão de conteúdo e plataformas de ensino remoto, frequentemente impulsionadas por políticas públicas voltadas à inovação tecnológica e à ampliação do acesso à educação digital. Essa lógica, no entanto, carrega implicações profundas não apenas no campo técnico, mas também político e pedagógico, ao transformar a maneira como o ensino é estruturado, ofertado e monitorado.

No contexto da educação pública do Estado do Paraná, a plataformação tem se expressado de forma evidente por meio da implementação de iniciativas como a “Plataforma Inglês Paraná”, lançada pela Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR) com o objetivo de ampliar o ensino de língua inglesa por meio de ferramentas digitais. Embora tal política represente uma tentativa de modernização e democratização do acesso ao idioma, suscita

reflexões críticas quanto à sua efetividade, à infraestrutura disponível nas escolas, à formação dos professores e à lógica de padronização pedagógica que muitas vezes acompanha esse tipo de solução tecnológica. Assim, discutir a plataformização nesse contexto requer compreender não apenas os aspectos técnicos da plataforma, mas também os interesses políticos, as desigualdades sociais e as condições materiais que moldam sua aplicabilidade nas redes públicas de ensino.

Por se tratar de um espaço social que ¹⁵eu vivencio cotidianamente, discuto com familiaridade os efeitos da plataformização sobre o ensino de Língua Inglesa na rede pública estadual do Paraná. Minha experiência em sala de aula evidencia uma realidade que se distancia da proposta idealizada pela política pública responsável pela aquisição e implementação da Plataforma Inglês Paraná.

A obrigatoriedade do uso dessa ferramenta, muitas vezes imposta sem diálogo prévio com os docentes, tem gerado desconforto e desmotivação entre professores, especialmente quando o foco recai sobre o cumprimento de metas e a geração de dados quantitativos que, em muitos casos, não traduzem o real aprendizado dos estudantes. Essa lógica orientada por números evidencia um viés mercantilizado do processo educacional, em que tanto professores quanto alunos são tratados como agentes produtivos, desconsiderando-se as dimensões humanas, afetivas e contextuais do ato de ensinar e aprender.

A Plataforma, embora apresentada como uma solução tecnológica inovadora, frequentemente ignora as condições materiais precárias enfrentadas pelas escolas e a diversidade dos sujeitos que nela estão inseridos, tornando-se, assim, mais um instrumento de controle do que de emancipação pedagógica.

A plataformização do ensino, entendida como a inserção de tecnologias digitais e sistemas automatizados na mediação das práticas pedagógicas, tem sido veiculada como uma estratégia de inovação educacional e democratização do acesso ao conhecimento. No entanto, essa transição tecnológica nem sempre considera as condições materiais e contextuais das escolas e dos sujeitos envolvidos.

No caso da Plataforma Inglês Paraná, por exemplo, o Relatório de Auditoria Operacional do Tribunal de Contas do Estado do Paraná (TCE-PR, 2023) revelou que 39% dos estudantes relataram dificuldades de acesso à internet, e 37% dos professores indicaram que os alunos não dispunham de dispositivos adequados para utilizar a plataforma. Esses dados expõem a contradição entre a promessa de universalização do ensino digital e a persistente

¹⁵ Opto, neste trecho, pelo uso da primeira pessoa do singular, como já indicado da subseção de introdução, considerando minha inserção no contexto investigado.

desigualdade de acesso, especialmente em regiões mais vulneráveis.

Além das limitações técnicas, a implementação da Plataforma também foi marcada por fragilidades na formação e no apoio aos professores. De acordo com o mesmo relatório, 45% dos docentes consideraram a formação continuada para o uso das tecnologias como insuficiente, relatando ainda dificuldades no uso das ferramentas digitais e ausência de suporte técnico e pedagógico. Essa realidade aponta para um modelo de plataformização que tende a centralizar decisões, padronizar práticas e desconsiderar a diversidade dos contextos escolares, comprometendo a autonomia docente e a efetividade pedagógica.

Assim, compreender a concepção dos professores sobre a Plataforma Inglês Paraná exige analisar não apenas as ferramentas oferecidas, mas também os modos como essas tecnologias são incorporadas ou impostas no cotidiano escolar. A plataformização da educação tem gerado mudanças significativas nas práticas pedagógicas e no trabalho docente, transformando a maneira como as escolas operam. As plataformas digitais não se limitam a fornecer conteúdos e recursos educacionais, mas também têm impactado a maneira como o desempenho dos alunos é monitorado e avaliado, criando um sistema de controle que pode ser realizado em tempo real pelos gestores.

Essa transformação é observada em diversas partes do mundo, com empresas de tecnologia que oferecem serviços cada vez mais presentes no setor educacional, modificando as estruturas de gestão e redefinindo as práticas pedagógicas. Ao adotar essas plataformas, as instituições educacionais tornam-se dependentes dessas tecnologias, o que pode reduzir a autonomia dos professores, uma vez que o trabalho pedagógico passa a ser fortemente medido e regulado por sistemas baseados em dados (Viegas; Lamb, 2025).

Além disso, a inserção das plataformas digitais na educação pública tem levantado questões sobre a privatização do ensino e o aprofundamento das desigualdades educacionais. As grandes empresas de tecnologia, ao fornecerem infraestruturas de dados para as escolas, acabam moldando as políticas educacionais, o que resulta na privatização de serviços que antes eram considerados como responsabilidade do Estado. Isso não apenas enfraquece a concepção de educação como um bem público, mas também reforça a desigualdade no acesso aos recursos educacionais.

A dependência crescente de plataformas globais, que operam em uma economia digital transnacional, pode marginalizar ainda mais as escolas que não possuem a infraestrutura necessária para acompanhar as inovações tecnológicas, criando um abismo entre diferentes contextos educacionais (Viegas; Lamb, 2025). A dataficação no contexto educacional tem permitido o monitoramento constante das atividades docentes e estudantis, gerando um controle

abrangente e em tempo real sobre o uso do tempo de trabalho dos professores e alunos. Através do uso de plataformas digitais, os dados coletados incluem informações sobre a frequência, avaliações, comportamentos e interações nas salas de aula, proporcionando uma gestão que pode ser realizada sem a necessidade de supervisão direta.

Esse controle, embora apresente aspectos positivos, como o acesso facilitado a informações que podem melhorar o processo de aprendizagem, também impõe um regime de vigilância e monitoramento constantes, o que pode diminuir a autonomia dos docentes. A pressão para registrar dados relativos ao desempenho dos alunos e justificar as ações pedagógicas tem levado os professores a priorizar essas demandas em detrimento de sua prática pedagógica mais profunda.

Além disso, o uso das plataformas digitais tem gerado um cenário de crescente precarização do trabalho docente. Os professores, ao serem pressionados a coletar e registrar dados referentes a cada aspecto do processo de ensino, sentem-se forçados a justificar sua atuação, muitas vezes em busca de aprovação dos pais e das administrações escolares. Esse processo tem implicado uma diminuição do foco no ensino efetivo e uma ampliação do tempo dedicado a tarefas burocráticas relacionadas à coleta de dados. Estudos indicam que, além de comprometer o planejamento educacional, a exigência excessiva de registros e monitoramento tem ocasionado uma sensação de frustração entre os educadores, que veem suas funções pedagógicas sendo subvertidas em nome de um controle que não contribui diretamente para a qualidade do ensino.

Apesar das novas pressões e restrições impostas pela plataformização do ensino, os trabalhadores, incluindo os docentes, continuam a resistir e a buscar formas de lidar com essas opressões, como sempre fizeram ao longo da história.

3.3. ENSINO DE LÍNGUAS E TDIC

A integração da tecnologia no ensino de inglês tem revolucionado os processos educacionais. Nesta seção, explora-se o impacto das ferramentas digitais, como aplicativos, plataformas *online* e dispositivos móveis no processo de aprendizagem de um novo idioma. Ao proporcionar acesso a uma vasta gama de recursos e metodologias inovadoras, a tecnologia não facilita apenas a aquisição de habilidades linguísticas, mas também promove um ambiente de aprendizagem mais interativo e envolvente. Diante disso, discutiram-se questões pertinentes ao panorama histórico da integração das tecnologias no ensino de línguas, bem como os desafios enfrentados e as possibilidades futuras decorrentes dessa integração.

É comum e já é quase um clichê discorrer sobre a velocidade da informação e do conhecimento, e como consequência, sobrevém a falácia que os professores não dominam tudo o que ensinam. O mesmo acontece com o estudo de línguas estrangeiras, que por seu caráter dinâmico e fluido é impossível acompanhar todos os registros de evolução de uma língua, mesmo sendo a língua materna. Pode-se, então, inferir que algo semelhante acontece com as tecnologias, que são muitas e nascem, evoluem, se modificam ou desaparecem (Oliveira; Paiva, 2008).

Ao se considerar o momento histórico atual, a convergência das tecnologias e o papel que desempenham na sociedade, especialmente na comunicação e no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, o estreitamento das relações interpessoais e a expansão dos espaços virtuais evidenciam a necessidade crescente de comunicação em diversos idiomas. Esse fenômeno tem repercutido tanto nas salas de aula quanto além delas.

Oliveira e Rodrigues (2021) e Parreira (2005) defendem a internet como um lugar de interação, com inúmeros recursos e materiais e com vários processamentos de informações que podem ser geradores de capacitação, de comunidades de práticas e *feedback* entre alunos e professores. Essa disposição entre interação e interatividade compreende-se que o professor deixa de ser o centro no processo educativo e passa a mediar o processo de ensino e aprendizagem. O professor, que antes ocupava posição central frente ao ensino e aprendizagem, passou por uma reconfiguração de papel ao longo da história e com a modernização. Dividiu espaço com materiais impressos, computadores, e agora com tecnologias digitais, que incluem uma vasta gama de *apps* de tradução e conversação.

Infelizmente, as políticas públicas em relação ao desenvolvimento tecnológico não visam à preparação dos docentes para integração das tecnologias. Existe uma preocupação dos governos de democratizar o acesso às tecnologias, como exemplo, a criação do programa (Proinfo¹⁶), mas esse projeto não oportunizou formação docente (Oliveira; Paiva, 2008). A gradual perda da visibilidade do professor que antes ocupava posição superior, ao longo do tempo, saiu do seu lugar de prestígio e misturou-se com os alunos, dividiu suas tarefas pedagógicas com objetos e recursos de aprendizagem, incluindo material impresso, laboratório de línguas, e computadores, e atualmente divide espaço com as tecnologias, com alunos monitores, e futuramente desaparecerá na invisibilidade (Oliveira; Paiva, 2008).

De acordo com Leffa (2012) e em diálogo com Oliveira e Paiva (2008), os professores desaparecerão na invisibilidade. Leffa (2012, p. 405) explica que no mundo físico, existem ao

¹⁶ Proinfo, projeto criado em abril de 1997, para promover o uso pedagógico das tecnologias

menos três formas de invisibilidade, sendo elas:

A transparência, como o ar ou o vidro; a camuflagem, por exemplo, quando um animal ou objeto fica totalmente integrado ao ambiente; e a ocultação, que acontece quando uma coisa está atrás de outra, como por exemplo [sic], jóias [sic] guardadas num cofre, ou motor de carro escondido sob capô.

Ao fazer essas analogias, Leffa (2012) explica que a invisibilidade do professor não significa perda de poder, mas sim uma mudança em sua posição em relação ao aluno. Exemplifica que, na educação, o professor pode adotar diferentes formas de "invisibilidade": pela transparência, ele deixa de se interpor entre o aluno e o conteúdo; pela camuflagem, ele se mistura ao conteúdo, disfarçando sua presença; e pela ocultação, coloca o conteúdo em destaque, tornando-o mais visível e acessível para o aluno. Além disso, o autor enfatiza a importância da formação docente para que os professores saibam ocupar esses diferentes espaços de maneira eficaz (Leffa, 2012).

Prensky (2001) sugere que os professores devem incorporar mais tecnologia e métodos de ensino interativos para tornar a aprendizagem mais relevante e envolvente para os nativos digitais. Também reconhece os desafios, principalmente na coexistência desses dois perfis, no ambiente de ensino-aprendizagem. Entretanto, enxerga como possibilidade de avanço, visto que gerações mais novas trazem perspectivas diferentes e habilidades tecnológicas que podem complementar o conhecimento e a experiência das gerações mais velhas.

Ribas (2021) revela o que os estudos têm apontado em termos de mudanças efetivas nas práticas de ensino e aprendizagem de línguas de professores e alunos envolvendo o uso das tecnologias digitais. A autora constatou alguns pontos positivos e negativos que serão discutidos nestas linhas. As mudanças na sociedade, no que diz respeito à forma de se comunicar, impulsionadas pelas TDIC fazem com que a escola tenha que se “adaptar de forma a preparar o aluno, para tais mudanças, abordando assim em suas atividades, gêneros digitais emergentes para letrar o aluno” (Ribas 2021, p. 39).

Em sua pesquisa, os planejamentos e atividades envolvendo recursos tecnológicos foram realizados de maneira a complementar as aulas de inglês presenciais, relacionando tecnologias ao livro didático. Esses recursos foram utilizados para auxiliar o desenvolvimento de habilidades de leitura, produção da escrita, e oralidade, como dicionário online, sites de música, celulares para gravação de texto, e postagem em blogs. As ferramentas utilizadas, de acordo com a pesquisa, promoviam debates entre alunos (Ribas 2021).

Seu estudo também evidencia a importância do planejamento cuidadoso ao integrar alguma tecnologia em sala de aula (Ribas, 2021). Por outro lado, afirma que os recursos digitais

por si só não garantem mudanças na prática do professor de LI, ou seja, não significa apenas implantar uma tecnologia, ou ferramenta, é necessário formação, estudo e organização sobre o objeto a ser utilizado, visando a alcançar objetivos educacionais. Percebe-se nesse contexto, a necessidade de capacitação e letramentos digitais.

Ribas (2021) descreve alguns aspectos positivos do uso das tecnologias em sala de aula observados em sua pesquisa, como, por exemplo, o rompimento com modelos tradicionais de ensino, a promoção da interação e pensamento crítico dos alunos, que impulsionam as habilidades de escrita, leitura e oralidade, e possibilidades de criar uma situação real de comunicação e discussões na língua-alvo. A respeito dos aspectos negativos verificados na pesquisa, a autora constatou que os alunos levam comportamentos típicos da cultura tradicional para os ambientes virtuais, não possuem autonomia, são mais consumidores do que produtores nem todos são nativos digitais. A interação e pensamento crítico dos alunos são o que impulsiona as habilidades de escrita, leitura e oralidade. Tais comportamentos são necessários para as demandas do ensino tecnológico, e isso é desenvolvido por intermédio do professor.

Não se trata de substituir tecnologias ditas como convencionais pelas digitais, é necessário reconhecer que outras construções epistemológicas se adicionam de maneira linear e gradativa de se tratar o conhecimento. Ribas (2021) cita o exemplo da epistemologia da performance, que consiste em uma habilidade de performar, ou seja, agir, sem um modelo previamente existente, que segundo a experiência relatada na pesquisa, é uma proposta funcional.

Segundo Cope Kalantzis (2012 *apud* Ribas, 2021), não é a tecnologia que faz a diferença na maneira de conduzir uma aula significativa, e sim, a pedagogia. Desse modo, é essencial considerar qual abordagem pedagógica tem guiado o uso das tecnologias digitais nas escolas brasileiras. Uma pedagogia baseada no pós-método deve ser elaborada pelo próprio professor, considerando as particularidades políticas, culturais, sociais e linguísticas dos estudantes e do contexto a qual pertencem (Kumaravadivelu 2006 *apud* Leffa, 2012).

No decorrer do tempo, o ensino de LI foi mediado por várias ferramentas tecnológicas que contribuíram com o processo de aprendizagem e para a evolução dos sistemas educacionais. Para introduzir esse panorama histórico, foi utilizado o estudo de Menezes (2019). Na concepção da autora, o ensino de línguas mediado pela informatização consiste em três fases: a behaviorista, a comunicativa e a integrativa.

A primeira fase foi caracterizada por atividades de repetição; a segunda, comunicativa, destacou-se pelo uso da língua sem a preocupação com os erros, surgindo programas para reconstrução de textos, corretores de vocabulários e gramática, além de outros que estimularam

a interação entre alunos. A terceira e última fase, a integrativa, possibilitada pela chegada da Rede Mundial de Computadores (*World Wide Web*) permitiu o uso de tecnologias de publicação, compartilhamento de informação e troca de mensagens síncrona e assíncrona.

Menezes (2019) aponta que, no Brasil, a introdução dos computadores no ensino começou no final da década de 1990, com a chegada da internet. Esse processo foi inicialmente recebido com desconfiança e resistência por parte da comunidade escolar. A autora destaca que os computadores chegaram primeiro às universidades e à administração escolar, sendo utilizados principalmente para a impressão de provas e textos. Aos poucos, as máquinas datilografadas eram aposentadas e alguns professores começavam a adquirir o próprio equipamento. O acesso público à internet ocorreu somente em 1995, mas alguns professores das universidades federais conseguiram conectar uns com os outros, antes do acesso público. A comunicação era precária e só podia corrigir um erro apagando tudo que já havia digitado, até chegar ao erro e corrigi-lo (Menezes, 2019).

A autora descreve o momento presente com as tecnologias como sendo marcado por banda larga, por equipamentos móveis cada vez mais leves e inteligentes e pela conexão à internet sem fio. As ferramentas digitais medeiam a vida cotidiana nos locais de trabalho e nas escolas, utilizadas para armazenar, planejar, controlar, organizar e comunicar. Sobre as tecnologias, a autora (2019, p. 12) considera que “Com e por meio delas, é possível acessar informações a qualquer hora e em qualquer lugar; essas ferramentas abrem o mundo da informação. Elas possibilitam novas formas de ser letrado que exigem seu uso”.

O ano de 1998 foi marcado por *boom* tecnológico, computadores de mesa, navegação na internet, CD-ROM, MP3 e jogos eletrônicos. As empresas *Microsoft* e a *Apple* buscavam inovações com dispositivos cada vez mais sofisticados e pequenos, ainda sim a previsão de Downes, soava utópica e distante. Entretanto, rapidamente essa previsão se concluiu também com os aparelhos celulares, representando atualmente a tecnologia dominante.

Com o avanço das tecnologias, Menezes (2019) cita algumas mudanças no ensino e aprendizagem de línguas e em todo setor educacional, por exemplo, o reposicionamento de instrumentos ou ferramentas, algumas formas de ensinar desaparecerão e serão substituídas por outras, incluindo recursos, apps entre outros suportes.

Os cursos de leitura instrumental desaparecerão e perderão sua função para o aprimoramento dos aplicativos de tradução; As baterias irão durar mais tempo, e serão carregadas em menos tempo; As escolas serão tomadas pelo movimento traga seu próprio equipamento, conhecido pela sigla BYON (*Bring your own device*) que contribuirá para a extinção dos laboratórios. As lousas digitais serão substituídas por telas de LED, grandes e sensíveis ao

toque; Os desktops serão substituídos por equipamentos móveis cada vez menores; Atividades de aprendizagem assíncrona vão se ampliar (Menezes, 2019, p. 20).

Com o avanço tecnológico e o aumento da demanda por conteúdos educacionais em suportes digitais, a partir do ano 2000, vários pesquisadores passaram a estudar os Objetos de Aprendizagem (OA) ou Objetos Educacionais Digitais (OED)¹⁷. Estes são recursos educacionais digitais projetados para apoiar a aprendizagem em diversos contextos e caracterizam-se pela capacidade de serem reutilizados em diferentes ambientes educacionais, promovendo flexibilidade e acessibilidade, e participação colaborativa para diversos fins educativos. Tradicionalmente, os OA focam em aspectos técnicos e estruturais, visando principalmente à eficiência na entrega de conteúdo.

Os OA foram criticados pela falta de fundamentos teóricos e pedagógicos, especialmente em relação à eficácia da aprendizagem. A ausência de princípios pedagógicos na concepção dos OA compromete sua aplicabilidade no ensino de línguas, resultando em uma abordagem teórica frágil. Em resposta a essas limitações, foram desenvolvidos os Objetos de Aprendizagem de Línguas (OAL), que, embora sigam a definição dos OA, incorporam os princípios do Ensino Comunicativo de Línguas (CLT). Fundamentados nessa abordagem consolidada, os OAL buscam promover a competência comunicativa, a colaboração e a interação, considerando aspectos sociolinguísticos e culturais dos aprendizes (Sedrez; Lopes Jr.; Vetromille-Castro, 2020).

A principal diferença entre os OA e os OAL está na sua orientação e propósito. Enquanto os OA podem ser aplicados a uma variedade de disciplinas e contextos educacionais, os OAL são projetados especificamente para facilitar o ensino e a aprendizagem de línguas, integrando teorias e práticas pedagógicas que visam aumentar a eficácia do ensino de línguas estrangeiras e segundas línguas. Os OAL são reconhecidos por sua acessibilidade, praticidade e são facilmente utilizados de forma online, embora nem sempre sejam gratuitos (Sedrez; Lopes Jr.; Vetromille-Castro, 2020).

Com a popularização dos recursos digitais e a vasta gama de conteúdos disponíveis na *web*, e uma grande procura de materiais educacionais gratuitos, os Recursos Educacionais Abertos (REA) foram consolidados para facilitar o processo de ensino aprendizagem de línguas e atender as necessidades de quem participa deste processo. Segundo a Unesco (2012), os REA

¹⁷ A expressão “objetos educacionais digitais” (OED) foi um termo cunhado pelo Ministério da Educação – MEC, a partir do ano de 2014, em seu edital para seleção de coleções de livros didáticos para o PNLD/2014 do ensino fundamental (6º ao 9º ano).

são materiais de ensino e aprendizagem que podem ser encontrados em diversos suportes, digitais ou não, que se situem no domínio público, e podem permitir o acesso, o uso, a adaptação e a redistribuição gratuita por terceiros, mediante nenhuma restrição ou poucas restrições (Sedrez; Lopes Jr.; Vetromille-Castro, 2020).

Leffa (2016) propõe uma definição ampla de "Aberto" para os REA, caracterizando-os não apenas pela acessibilidade livre de barreiras operacionais, financeiras e geográficas, mas também pela capacidade de adaptação. Essa adaptação, segundo Leffa, Costa e Beviláqua (2019), inclui a possibilidade de remixagem e redistribuição dos REA, facilitando a colaboração e compartilhamento entre educadores. “Essas práticas não apenas fortalecem o desenvolvimento educacional, mas também promovem um ecossistema de aprendizagem colaborativa” (Sedrez; Lopes Jr.; Vetromille-Castro, 2020, p. 50).

Os REA são vistos como elementos fundamentais para uma educação aberta e colaborativa, superando as barreiras tradicionais por meio do acesso digital amplo e da possibilidade de adaptação e reutilização criativa de materiais educacionais. Uma das características que diferenciam os OA/OAL do REA é que os primeiros são por essência, digitais, o que não se aplica obrigatoriamente aos REA. Outra característica importante: os “Objetos de Aprendizagem (de línguas) não precisam ser abertos e gratuitos, apesar de muitos serem, ao passo que os REAs, necessariamente tem que ser de domínio público ou de licença aberta” (Sedrez; Lopes Jr.; Vetromille-Castro 2020, p. 51-52).

Essa diferenciação é crucial para a construção de um ambiente educacional inclusivo, onde todos os educadores possam acessar, adaptar e compartilhar recursos de forma livre e criativa. Assim, os REA emergem como ferramentas poderosas que não apenas democratizam o acesso à educação, mas também fomentam uma cultura de inovação e colaboração, essencial para enfrentar os desafios contemporâneos da educação.

O cenário tecnológico, nesse período transitório, é marcado por transformações e invenções tecnológicas cada vez mais inovadoras. Como exemplo, o acesso à internet sem fio 5G, com aparelhos celulares que são carteiras digitais, leitor de *QR Code*, que efetuam compras *online*, que possuem jogos eletrônicos, e possibilitam o acesso a notícias, a televisão, a produção de entretenimento e a música. Esses mesmos aparelhos são suporte para ler livros, assistir vídeos, gravar, fotografar, armazenar e converter arquivos, e é utilizado para vários fins de estudos, entre tantas outras funções dos smartphones, que transformaram os espaços como laboratórios de informática nas escolas, como espaços arcaicos.

Essa realidade das condições dos laboratórios de informática é ilusória – um

simulacro – pois, ao mesmo tempo que a escola “tem”, do ponto de vista discursivo, ela “não tem” devido às condições expressas nas falas dos professores: “não é boa”, “sucateado”, “arcaico” e “falta de manutenção” (Silva; Silva; Seba, 2020, p. 211).

Ainda que presentes em muitas escolas, os laboratórios de informática encontram-se sucateados, sem manutenção, com equipamentos velhos e deteriorados, essa é a realidade de grande parte das escolas em todo país e está desconectada com o atual contexto tecnológico, marcado pelas tecnologias móveis.

Os laboratórios fatalmente desaparecerão, e cada vez mais têm se tornado obsoletos devido à dificuldade de manutenção e atualização das máquinas, contrastando com a acessibilidade e potência dos *smartphones* atualmente. Os dispositivos móveis permitem acesso a uma variedade de aplicativos gratuitos como *What'sApp*, *Facebook* e *Instagram*, entre muitos outros, que possibilitam interações sociais complexas através de áudio, vídeo e outros recursos multimodais, independentemente do ambiente institucional. E, recentemente, as Inteligências Artificiais (IA)¹⁸ proporcionaram uma vasta gama de apps gratuitos, que possibilitam que seus usuários façam conversação, correção de pronúncia, de gramática, auxílio em tarefas, e proporciona interações reais de uso da língua (Menezes, 2019).

Essa mudança tecnológica e social sugere a necessidade de revisão dos OAL propostos em 2013. Argumenta-se que, para serem eficazes, os OAL devem ser concebidos a partir do contexto de uso da língua, usando a Abordagem Baseada em Tarefas (ABT). Essa metodologia enfatiza a criação de tarefas que emergem de situações reais de comunicação, proporcionando aos aprendizes a oportunidade de usar habilidades linguísticas de forma autêntica (Sedrez; Lopes Jr.; Vetromille-Castro, 2020).

Dessa forma, foi proposta a criação de Objetos de Aprendizagem de Línguas Complexos (OALC), que integram o contexto de uso da língua de maneira imprevisível e adaptativa, similar aos Sistemas Adaptativos Complexos (SAC). Esses recursos permitem uma aprendizagem mais significativa, em que os aprendizes interagem com tarefas que refletem situações da vida real, usando dispositivos digitais disponíveis, como aplicativos de videoconferência e realidade aumentada (Sedrez; Lopes Jr.; Vetromille-Castro, 2020).

A sugestão, portanto, é abandonar estruturas tradicionais de OAL baseadas em repositórios fechados e adotar abordagens que aproveitem a presença dos dispositivos móveis

¹⁸ A inteligência artificial (IA) é a capacidade que uma máquina tem para reproduzir competências semelhantes às humanas, como é o caso do raciocínio, a aprendizagem, o planejamento e a criatividade. Disponível em: <https://www.europarl.europa.eu>. Acesso em: 21 ago. 2024.

e a flexibilidade dos aplicativos modernos, explorando o contexto autêntico e dinâmico para promover uma aprendizagem linguística mais eficaz e engajadora.

Para promover uma educação social, inclusiva e integrativa, é essencial considerar o meio em que o aluno está inserido, conectando a sua cultura e realidade. Todo jovem, assim como qualquer indivíduo na sociedade, deseja estar ativo em um grupo, ter espaço para se expressar, compartilhar opiniões, desejos e anseios. As redes sociais proporcionam isso, pois os jovens – sejam nativos digitais (Prensky, 2001) ou não – atuam como produtores ou consumidores de informações, utilizando smartphones e redes sociais. Cabe ao professor partir desse princípio, uma vez que esse é o contexto em que os estudantes estão imersos. Essa prática remete ao conceito de inteligência coletiva de Lévy (1999), que cria oportunidades de acesso ao saber fora do âmbito institucional.

[...] num mundo altamente mediado pelas tecnologias digitais da informação comunicação (TDIC), marcado por fluxos globalizadores de diferentes ordens, os indivíduos transitam intensamente por entre espaços sociais atravessados por múltiplas semioses, culturas, identidades, e línguas, sendo constantemente convocados a ter que lidar com situações complexas de linguagem (Scheifer; Rego, 2020, p. 109).

Nessa direção, Silva, Silva e Sebo (2020) acreditam não fazer mais sentido a manutenção dos laboratórios de informática tal como conhecemos, os *smartphones* e as conexões sem fio à internet permitem a transição de espaços, como laboratório de informática, para a visão de uma escola completamente conectada. Em outras palavras, cada sala de aula se transforma em um ambiente de práticas de ensino e aprendizado mediadas pelos smartphones de alunos e professores.

O smartphone é o computador e o tablet do aluno, e mais do que isso é uma extensão de quem esses alunos são, é “a parte metálica do corpo biológico que torna difícil qualquer tentativa de amputação” (Silva; Silva; Sebo, 2020, p. 217). A BNCC (Brasil, 2017), em sua 5ª competência, considera a necessidade de criar uma cultura digital no sistema escolar. Para que os estudantes possam compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares).

A construção de uma cultura digital, na qual estudantes e professores possam perceber as tecnologias digitais, os *smartphones* e as diversas ferramentas que a internet oferece como recursos potenciais para o ensino-aprendizagem, é, especialmente, um processo de desconstrução da ideia de que esses aparelhos e ferramentas são exclusivos para entretenimento,

e que, por isso, dispersa atenção dos estudantes impedindo a retenção da aprendizagem. É necessário viabilizar o desenvolvimento de novas construções cognitivas por meio dessa cultura.

Por outro lado, quando utilizadas de maneira controlada e pedagógica, as tecnologias podem ser poderosas aliadas na aprendizagem, especialmente no ensino de línguas. A aprendizagem de línguas mediadas por tecnologias ou CALL¹⁹ (Computer-Assisted Language Learning) ou mesmo a mesclagem com o tradicional, fornecem sinergias entre tarefas para o ensino de línguas, fornecendo assim, *affordances*²⁰ significativas, fazendo com que os aprendizes foquem na interação, na comunicação e não apenas nas estruturas.

Segundo Rabello (2021), com a expansão de acesso à rede e a integração de novos dispositivos, como *smartphones*, *tablets* e diferentes ferramentas disponíveis *online*, o campo CALL também incorporou essas inovações. Embora o termo “computador” esteja presente no nome, o campo não se limita apenas a esse dispositivo, e por ser uma área já consolidada na pesquisa, não houve a necessidade de alterar sua nomenclatura.

Diversas possibilidades para o ensino de L2 são descritas por Rabello (2021) utilizando ferramentas *onlines* ou *sites*, como *Edmodo* ou *Google Classroom*, que possibilitam a construção de Ambientes de Aprendizagem Virtual (AVA). Também é possível recorrer a ferramentas menos hierárquicas como *Whatsapp*, *Facebook* ou *Instagram*, os quais já fazem parte das práticas sociais de jovens e adolescentes. As plataformas como *Zoom* e *Google Meet* potencializam as oportunidades de intercâmbios virtuais, e interação síncrona entre professores e estudantes. Esses ambientes são ricos em interações e proporcionam aprendizagem colaborativa e autônoma, e o desenvolvimento de práticas educacionais e competências digitais.

Há uma infinidade de possibilidades e ferramentas, como por exemplo: “*TED Talks*, *Edpuzzle*, *TEDEd*, *Flipgrid*, *Vocaroo*, *Padlet*, *Creately*, *Meme Generator*, *Quizzlet*, *Kahoot*, *OER Commons*, *Zunal*” entre outros (Rabelo, 2021 p. 74). Conhecer esses recursos e aplicá-los em sala de aula exige o olhar crítico do professor, o qual deve refletir sobre qual deles e dentre

¹⁹ Aprendizagem de línguas mediadas por computador. É um método interativo de instrução que ajuda os alunos a atingir seus objetivos de aprendizagem, em seu próprio ritmo e habilidade. Neste método, a tecnologia de informática é utilizada nos procedimentos de ensino/aprendizagem em todas as fases, como apresentação, prática e feedback. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/books/abs/handbook-for-english-language-laboratories/computer-assisted-language-learning-call/97FCB7A84A31665A92E7C3D2051D0D54>. Acesso em: 22 ago. 2024.

²⁰ Para Gibson (1986), resultado da interação recíproca entre agente e ambiente. Para Van Lier (2002) é uma propriedade particular do ambiente que é relevante. Para Barton e Lee (2013), *affordances* são como possibilidades e limitações de ação que as pessoas percebem seletivamente em qualquer situação. Disponível em: <https://www.homemmaquina.com.br/o-que-e-affordance/>. Acesso em: 1 fev. 2024.

outras opções disponíveis na internet será mais eficaz para engajar os alunos e envolvê-los em práticas linguísticas que realmente façam sentido a eles.

Convém frisar que as tecnologias não podem ser um fim, cujo único objetivo seja a melhoria da qualidade de ensino. A integração desses recursos trata-se de um processo, que já está incorporado em nossas vivências para além dos muros da escola. Não se trata apenas de levar os alunos ao laboratório de informática ou de mudar de suporte de quadro e giz para *slides* ou telas de LED, e continuar nas mesmas práticas de professores como produtores e executores de conteúdos e alunos como meros receptores (pedagogia da redundância [Buzato, 2010]). Trata-se de mudar exatamente essa cultura entre professores e alunos.

Esses debates podem ser incorporados às práticas de formação inicial e continuada no que tange o processo de ensino e aprendizagem de línguas incentivando reflexões sobre novas metodologias de ensino, ruptura de padrões tradicionalistas e integração de novas formas cognitivas de aprendizagem. Além disso, é essencial promover a adoção responsável das TDIC nas escolas, aliada a políticas públicas que favoreçam uma formação docente adequada ao uso dessas tecnologias. Isso inclui o desenvolvimento de competências digitais, debates sobre funcionalidades, benefícios e limitações e a promoção de um letramento digital crítico, voltado tanto para a formação docente quanto para as práticas em sala de aula.

3.4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E LETRAMENTO DIGITAL

As mudanças observadas pelos efeitos da utilização das TIDC na organização e gestão da sociedade, tanto sobre questões políticas, sociais e de trabalho, têm modificado muitas atividades da vida moderna. O aumento no uso dessas ferramentas tem feito os indivíduos buscarem novos aprendizados, raciocínios e processos cognitivos específicos. Essa nova modalidade de aprendizagem é chamada de letramento digital, que considera necessário o desenvolvimento de novas habilidades que envolvem aspectos críticos, sociais e culturais (Prensky, 2001; Buzato, 2009).

Cabe às instituições de ensino, por conseguinte, capacitar seus estudantes para o pleno desenvolvimento dessas habilidades mediante as exigências da vida moderna. Todavia, antes de refletir sobre a capacitação desses alunos, é necessário, primeiramente, discutir sobre a formação docente para atuar e ensinar nesse contexto da educação digital (Lévy, 1999; Prensky, 2001; Moran, 2007). Faz-se necessário e urgente, principalmente em um cenário pós-pandêmico, desenvolver nos estudantes as habilidades e competências necessárias para sua autonomia em relação à aprendizagem aplicada ao uso das TD. Isto posto, apresentam-se, neste

trabalho, reflexões sobre formação inicial e continuada de professores perante a integração das tecnologias ao ensino, visando os desafios e possibilidades de capacitar os profissionais da educação perante esse contexto.

O termo “letramento” é amplamente difundido no meio acadêmico e frequentemente mencionado no contexto da formação educacional. Para uma melhor compreensão desse conceito, recorre-se às reflexões de pesquisadores que o definem, especialmente sob a perspectiva do letramento digital. De acordo com Soares (2002, p. 144), o letramento refere-se às "práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação". A autora salienta que há diferentes ênfases na caracterização desse fenômeno, o que evidencia sua complexidade e amplitude. Há também vários posicionamentos teóricos diferentes (Ribeiro, 2009). É importante frisar que os letramentos vão além da aquisição de código linguístico e são bastante difundidos no meio acadêmico. Soares (2002) afirma que são processos de compreensão mediados pela interação entre leitura e escrita. Se somente o conceito de letramento já possui controvérsias, o letramento digital pode ser ainda mais complexo, pois o próprio adjetivo que o acompanha constrange seu sentido (Ribeiro, 2009).

Ser letrado não diz respeito somente à pessoa culta, mas também ao indivíduo que domina poucos recursos da escrita. Para Soares (2002), Ribeiro (2009) e Buzato (2009), uma pessoa que é analfabeta pode ser letrada se conviver em meios em que a leitura e escrita façam parte do seu cotidiano. Não se adentra, neste momento, a discussão sobre os diferentes graus de letramento, mas destaca-se o conceito de letramento digital. Soares (2002) o define como o estado ou condição em que vivem e interagem os indivíduos, sendo esse estado ou condição organizado e reorganizado pelas tecnologias de escrita.

Para Buzato (2009), o conceito de letramento digital vai além da simples habilidade de ler e escrever, abrangendo, na sociedade contemporânea, a capacidade de interagir de forma crítica e eficaz com diferentes mídias e tecnologias. Assim como a linguagem pode gerar inclusão e exclusão, o letramento, historicamente, reproduz essa dualidade. O autor argumenta que sociedade, linguagem e tecnologia estão entrelaçadas nos processos de leitura e escrita, os quais, por sua vez, são utilizados para legitimar visões de inclusão.

Buzato (2009) acentua que esse fenômeno remonta ao período da modernidade e do capitalismo industrial, marcado pela consolidação do Estado-Nação e se estende até o contexto atual de globalização. Esse processo histórico do qual o autor discorre foi impulsionado pela revolução industrial e pela revolução das burguesias, cujo principal objetivo político era uma noção de identidade e pertencimento sócio-cultural. A linguagem e a tecnologia desempenharam um papel crucial nesse contexto, estruturando uma língua de prestígio,

amplamente difundida pela tecnologia de imprensa, e estabelecendo uma pré-condição para o exercício da cidadania. A língua tornou-se uma ferramenta central para a unificação cultural e política. A origem do Estado-nação é marcada pela centralização verbo-ideológica, promovendo a unificação em torno de uma língua padrão e a estabilização de ideologias comuns. Esses processos podem ser compreendidos como "forças centrípetas" (Bakhtin, 1998 *apud* Buzato, 2009, p. 7).

De acordo com Buzato (2009), para que esse objetivo político fosse duradouro era necessária uma base material e tecnológica que cristalizasse a norma da língua nacional. Nesse sentido, as tecnologias disponíveis na época, como a imprensa, sistemas de comunicação e infraestrutura educacional, foram essenciais para estabelecer e manter a norma linguística.

A tecnologia de imprimir é adotada pelas instituições com o objetivo de estabelecer e fazer cristalizar-se a língua unificada; essa apropriação produz, por tabela, uma divisão dos usuários da língua em dois grupos: letrados/alfabetizados e iletrados/analfabetos. Abre-se, então, o caminho para a formulação de hipóteses sobre uma suposta brecha do letramento, isto é, para um alinhamento ideológico entre escrita (e seus praticantes) e racionalidade, civilização e desenvolvimento científico, por um lado, e entre fala (ou populações não letradas) e irracionalidade, déficit cognitivo e disfuncionalidade social, por outro (Buzato, 2009, p. 7).

O contexto histórico apresentado por Buzato (2009) conduz a reflexão sobre duas implicações importantes para o contexto da época e também para os dias de hoje. A tecnologia de impressão e a padronização da língua contribuíram para uma divisão clara entre letrados/alfabetizados e iletrados/analfabetos. Uma divisão social, ideológica e educacional que resultou em desigualdades significativas, até mesmo em dias atuais. O conceito de "brecha do letramento" surge dessa divisão, em que a capacidade de ler e escrever se torna um marcador de status social, inteligência e capacidade de participação cívica. Enquanto os que são alfabetizados são vistos como cultos, desenvolvidos cientificamente, os não alfabetizados são vistos com déficit cognitivos e socialmente disfuncionais.

Assim, em combinação com a forte tendência de normatização da língua, os mecanismos de inclusão/exclusão via linguagem passam também a ser influenciados por fatores de classe social e de valoração econômica. Tal fato acrescenta vulto a uma outra dimensão do acesso na relação entre letramento e inclusão: a capacidade financeira de consumir textos que definiam os temas e difundiam as narrativas centrais para a participação do cidadão na esfera pública (Buzato, 2009, p. 8).

Esse processo reforçou a dominação cultural e econômica das elites e obrigou o Estado a prover mecanismos e canais mínimos de acesso ao letramento, tais como escolas e bibliotecas

públicas. Entretanto, ao longo da história, a “[...] escola foi se tornando um mecanismo institucionalizado de exclusão daqueles que nela chegam sem o domínio dos códigos linguísticos de prestígio, e sem as disposições relativas ao trabalho intelectual que caracterizam as elites” (Buzato, 2009, p. 9).

Esse contexto histórico conduz à reflexão sobre como as tecnologias contemporâneas, como a internet e as redes sociais, vêm criando novas formas de inclusão e exclusão. Quais são as atuais “brechas digitais” e de que modo elas impactam a participação social e cidadã? A análise do passado, conforme Buzato (2009), contribui para a compreensão e o enfrentamento das desigualdades e divisões que emergem com o advento de novas tecnologias (Buzato, 2009). Compreender esse processo histórico é crucial para abordar as questões de inclusão e exclusão na sociedade contemporânea para promover uma cidadania mais equitativa e inclusiva.

Autores como Heath (1983), Street (1984), Scribner e Cole (1981), citados por Buzato (2009) foram de suma importância para trazer à luz a forte dependência existente entre letramento, cultura e poder. Buzato (2009) defende que a perspectiva sociocultural dos estudos de letramento se torna útil para a pesquisa em inclusão digital. Porém, deve-se considerar duas vertentes:

(i) que o projeto político do Estado-nação está abalado, (ii) que as novas tecnologias diversificam e complexificam continuamente as práticas de linguagem, os perfis dos sujeitos letrados e as ideologias sobre o papel da leitura e da escrita (Buzato, 2009, p. 12).

A internet e os aparelhos digitais têm proporcionado opções de letramento em diversos contextos sociais, suportes e mídias. Compreende-se que, com as convergências tecnológicas e a facilidade de acesso permitida pela internet, toda e qualquer pessoa pode ler notícias, fazer pesquisas em diversas fontes, bater papo com outros indivíduos de outros países, assistir a filmes, ler livros, postar opiniões e ter acesso a diversos tipos de textos. Nesse contexto, integra-se ao cotidiano uma nova prática: digitar, que corresponde ao antigo ato de datilografar, agora realizado por meio de dispositivos eletrônicos (Ribeiro, 2009).

As tecnologias, então, alteram e organizam esses processos, pois são responsáveis por trazer estilos cognitivos diferentes de leitura e escrita. Primeiramente, a história da humanidade perpassou por várias evoluções da escrita e conseqüentemente da leitura, até chegarmos ao nosso momento histórico, saindo da escrita no papel para a escrita na tela. Soares (2002) menciona que o espaço da escrita se relaciona com o sistema da escrita, com os gêneros, e a relação entre escritor e leitor. Os textos digitais são caracterizados pelo uso de telas eletrônicas que organizam o texto e imagens de maneiras flexíveis e multilineares, utilizando uma grande

variedade de imagens. Além disso, a produção e leitura de textos digitais podem ser coletivos, e enfraquecem a tradicional distinção entre autor e leitor, promovendo uma maior interatividade (Buzato, 2009). Sobretudo, “a escrita na tela possibilita a criação de textos fundamentalmente diferente do texto no papel, chamado de hipertexto, que é lido de forma multilinear, multi sequencial, adicionado à links, sem ordem definida” (Soares, 2002 p. 150). Isto é, somente esse simples processo de mudança de suporte, escrita e leitura traz transformações significativas entre o ser humano e o conhecimento.

Essas mudanças são vistas como tendo repercussões cognitivas e epistemológicas, desafiando a centralidade e a linearidade dos textos impressos e promovendo uma visão do conhecimento como algo transitório e de construção coletiva (Lévy, 1999). Para uma análise mais completa dos letramentos digitais é necessário considerar como esses letramentos convergem e se hibridizam com os tradicionais e como diferentes grupos se apropriam deles para diferentes finalidades e contextos sociais. Além disso, os novos mecanismos de produção e difusão dos textos eletrônicos ampliam a transculturalidade, mudando a noção tradicional de contexto (Buzato, 2009).

[...] sites (um jornal on-line não é o mesmo que uma loja virtual, mas são sites), blogs (que também suportam desde diários adolescentes até coberturas de guerra seriíssimas), chats (em que se pode bater papo à-toa, paquerar e entrevistar personalidades importantes da política ou das artes), etc. Como se vê, não é simples tratar dos letramentos que alguém domina quando se move na Internet. (Ribeiro, 2009, p. 26).

Com as subdivisões sobre o conceito de letramento e a expansão dos sistemas de mídias e suportes, as formas de ler e escrever também se diversificam. Isso implica em recortes mais precisos nas áreas de estudos e pesquisas que exigem focos mais específicos, pois o fenômeno pode ser compreendido de diversos ângulos. Portanto, a definição de letramento digital, segundo Ribeiro (2009, p. 27), “[...] refere-se à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita e leitura, em ambiente digital, e o termo digital refere-se a qualquer dispositivo que empregue tecnologia”.

Os letramentos digitais devem ser vistos como redes complexas que conectam práticas sociais, textos, sujeitos e habilidades de maneira interativa e contínua. Essa perspectiva evita dicotomias entre digital e tradicional, reconhecendo a instabilidade e a hibridização inerentes aos letramentos digitais. Isso também implica que os letramentos digitais podem facilitar a formação de cidadãos críticos, dependendo de como são praticados e interpretados (Buzato, 2009, p. 17):

Este novo suporte, ou superfície da escrita, é tido como fortemente relacionado não apenas à grande flexibilidade e multilinearidade na progressão da leitura e da escrita, como também a uma utilização muito mais intensa de imagens, sob suas diversas formas (ícones, imagens fotorrealistas, vídeos digitais, animações vetoriais, emoticons, etc), e com funções variadas (não apenas ilustração, mas também navegação, organização, referenciação, etc.).

É nesse contexto que crianças e adolescentes vêm se autoletrando, propondo novas formas de aprender, caracterizadas pela descentralização da figura do professor e pautadas nos interesses imediatos dos aprendizes, usuários frequentes das tecnologias e da comunicação digital (Xavier, 2007). O autor enumera as habilidades características desse perfil de estudantes, como independência e autonomia na aprendizagem, abertura emocional e intelectual, preocupação com questões globais, liberdade de expressão e convicções firmes. Além disso, esses aprendizes demonstram curiosidade, capacidade investigativa, imediatismo na busca de soluções, responsabilidade social, senso crítico e tolerância às diferenças. Embora esses atributos nem sempre sejam observados, é possível perceber que, quando comparados ao perfil de estudantes anteriores à era informacional, os estudantes pós-modernos demonstram algumas dessas habilidades. Todavia, no intercâmbio de informações dentro do ciberespaço, sejam essas informações adequadas ou não, ocorre uma aprendizagem mútua e participativa, muitas vezes, sem a mediação direta do professor. Para Xavier (2007), essa realidade demanda que o professor também repense e adapte seu perfil e suas práticas pedagógicas, acompanhando as transformações desse novo contexto.

Para acompanhar esses aprendizes audaciosos da geração digital, o professor também tem que mudar seu perfil e sua prática pedagógica. O mestre agora precisa ser: pesquisador, não mais repetidor de informação; articulador do saber, não mais fornecedor único do conhecimento; gestor de aprendizagens, não mais instrutor de regras; consultor que sugere, não mais chefe autoritário que manda; motivador da “aprendizagem pela descoberta”, não mais avaliador de informações empacotadas a serem assimiladas e reproduzidas pelo aluno (Xavier, 2007, p. 3).

O professor também precisa reinventar seu cotidiano e passar a usar diferentes abordagens pedagógicas que se relacionem com o perfil dos estudantes e façam sentido em suas vivências com a tecnologia principalmente no que diz respeito à velocidade da aprendizagem, gerenciando o compartilhamento de informações e a verificação da autenticidade das informações apresentadas ou compartilhadas.

Consoante com Baladeli, Barros e Altoé (2012), a figura do professor para atender as

demandas do contexto tecnológico em sala de aula seria de um “provocador”, isso porque a atual sociedade exige que se forme cidadãos dotados de criatividade, flexibilidade e com capacidade de resolução de conflitos/problemas. Sendo assim, o docente necessita ser um incansável consumidor de informações para conseguir dialogar com seus estudantes. As autoras também reforçam a necessidade de formação de professores pautadas nas competências digitais, e que essa formação não deve se limitar à graduação.

As percepções de professores e estudiosos sobre o consumo de informações na internet frequentemente apontam para características como instantaneidade, superficialidade e falta de reflexão aprofundada sobre temas ou assuntos. Debalde (2009) argumenta que esse cenário pode ser transformado com a incorporação das tecnologias na formação universitária de docentes e destaca que o ambiente acadêmico favorece o compartilhamento de informações e promove o aprofundamento das reflexões, potencializando a formação crítica e reflexiva dos futuros professores.

Os docentes responsáveis pela formação de novos professores precisam ter conhecimento sobre tecnologia. É necessário saber como funcionam, a melhor maneira de utilizá-las, interagir com elas, organizar o ambiente, sendo necessária a prática constante para seu aprimoramento. Entende-se que nesse processo as TDIC são ferramentas de apoio formativo na promoção do homem, e tudo depende de como elas serão utilizadas e integradas ao contexto de ensino, colocando-as a serviço do próprio homem, explorando seu potencial comunicacional e pedagógico.

A formação docente deverá, então, contemplar a cibercultura, entretanto, o professor precisará compreender o que o mundo complexo e multifacetado da cibercultura exige. Segundo Silva (2010), há ao menos quatro exigências da cibercultura que poderão nortear a formação docente. A primeira delas é a compreensão da transição de mídia clássica para mídia *online*/digital (Santaella, 2003) e essa transição vem para potencializar o trabalho do professor e dos estudantes (Silva, 2010). A segunda exigência é que o professor precisará compreender a dimensão do hipertexto (Soares, 2002), pois as estruturas, as disposições do computador ou aparelhos móveis viabilizam textos que são passíveis de interatividade, manipuláveis e tridimensionais (Silva, 2010). Na tela do computador, “o hipertexto supõe uma escritura não sequencial, uma montagem de conexões em rede que, ao permitir/exigir uma multiplicidade de recorrências, transforma a leitura em escritura” (Silva, 2010, p. 40). Diferentemente de como ocorre no papel “que é sequencialmente da esquerda para direita, de cima para baixo, uma página após outra” (Soares, 2002, p.150).

Soares (2002) e para Silva (2010) assinalam que as diferenças entre a leitura/escrita no

papel e na tela de um dispositivo tecnológico produzem diferenças cognitivas e epistemológicas (Buzato, 2009). Argumentam que os textos tradicionais (no papel) têm uma estrutura material bem definida, e visivelmente identifica-se seu começo e fim, as páginas são numeradas. Por outro lado, “na leitura em tela (hipertexto), o leitor escolhe onde começar, e por meio de clique e de navegação ele pode determinar se a leitura foi suficiente e satisfatória e o seu fim” (Soares, 2002, p. 150).

Nos ambientes digitais, o hipertexto apresenta diversas características, tais como a intertextualidade, que permite conexões com outros sites e documentos, além da navegação dentro de um mesmo conteúdo. Destaca-se também a multivocalidade, a qual agrega diferentes pontos de vista, e a navegabilidade, por sua vez, proporciona acesso simples e informações claras. Além disso, o hipertexto integra múltiplas linguagens, como sons, textos, imagens estáticas e dinâmicas, gráficos, mapas, entre outros, em um processo de mixagem (Buzato, 2009; Silva, 2010).

O hipertexto provoca mudanças revolucionárias na maneira como as pessoas interagem com a informação e com o conhecimento e rompe com a lógica tradicional de transmissão de informação em massa. “O hipertexto é um paradigma tecnológico que liberta o usuário da lógica unívoca” (Silva, 2010, p. 41). Isso promove a interação do receptor, não mais passivo, permitindo que ele navegue por diversos caminhos construindo seu próprio entendimento. O usuário pode agora interagir, contribuir e criar novos conteúdos, influenciando o fluxo da informação.

A terceira exigência para uma reflexão formativa para os docentes, de acordo com Silva (2010) é a interatividade, a qual provoca mudanças no paradigma comunicacional e nos elementos comunicacionais emissor, receptor e mensagem. A interatividade desafia conceitos tradicionais que acabam perdendo seus significados originais. Por exemplo, o emissor já não emite informações de forma centralizada, o receptor não recebe a informação passivamente e a mensagem não é mais unilateral. Essas transformações comunicacionais alteram também o papel do professor na construção do conhecimento. O docente deixa de ser a figura central que transmite o saber e espera que os estudantes o recebam passivamente. Essas mudanças implicam para o professor:

[...] converter-se em formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências e memória viva de uma educação que, em vez de prender-se à transmissão, valoriza e possibilita o diálogo e a colaboração (Silva, 2010, p. 43).

O autor ainda traz a reflexão de que “a docência interativa requer a morte do professor

narcisicamente investido de poder” (Silva, 2010, p. 46), o que exige humildade para aprender mais das interfaces da internet, e assim, dialogar mais com o público que chega às escolas e universidades. Para isso, o autor também defende o aprimoramento do professor por meio de processos formativos contínuos.

O quarto aspecto que a cibercultura exige para a formação dos professores é a compreensão de que as interfaces da internet podem potencializar o trabalho do professor e a aprendizagem. Essa compreensão reduziria a forte resistência à mudança que ainda persiste nas instituições de ensino. Silva (2010) discute que o professor precisa compreender o que é ferramenta e interfaces da internet. Consoante com o autor, a ferramenta é um objeto físico usado na fabricação ou arte, e que amplia as capacidades humanas. As interfaces, por sua vez, são objetos virtuais que facilitam a comunicação e a interação entre diferentes partes (como usuários e tecnologia). Não é apenas um mediador, mas um "espaço" de encontro e comunicação online.

Silva (2010) adverte que não se deve levar para o digital os comportamentos do tradicional e transformar uma aula, que deveria ser interativa, em mais do mesmo (do velho paradigma de transmissão) um emissor e receptores passivos.

Estar online não significa estar incluído na cibercultura. Internet na escola e na universidade não é garantia da inserção crítica das novas gerações e dos professores na cibercultura. Muitas vezes o professor convida o aprendiz a uma interface, mas a aula continua sendo uma palestra para a absorção linear, passiva e individual (Silva, 2010, p. 49).

Um processo formativo engajado nas novas cognições que o digital oferece, desenvolvendo processos de construção colaborativa e participativa e utilizando o hipertexto e a interatividade para atitudes de desenvolvimento crítico, reflexivo e cidadão, e promovendo a inclusão digital é a proposta de Silva (2010).

Mishra e Koehler (2006), por seu turno, propõem um modelo teórico para compreender quais conhecimentos os professores necessitam para integrar as tecnologias de maneira eficaz no processo de ensino e aprendizagem. Eles o chamam de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo Tecnológico, em inglês “*Technological Pedagogical Content Knowledge*” (TPCK). Basicamente, esse modelo considera a inserção de três tipos principais de conhecimento: 1. conhecimento do conteúdo, o qual será ensinado; 2. conhecimento pedagógico, que se refere às metodologias e práticas pedagógicas; e 3. conhecimento tecnológico, o qual envolve ferramentas e recursos que podem apoiar o ensino.

Os autores enfatizam que construir um modelo teórico de ensino e aprendizagem

baseado no uso das tecnologias pode ser complexo e intrincado, por diversos fatores, como questão política, cultural, social e realidades distintas em cada contexto de ensino (Mishra e Koehler, 2006). Entretanto, uma metodologia chamada de experimento de *design*, descrita pelos autores, tem promovido expectativas na área da pesquisa educacional justamente por considerar a complexidade dos ambientes educacionais e suas variáveis.

Mishra e Koehler (2006) têm baseado seus trabalhos utilizando essa abordagem, pois diferente das abordagens tradicionais, que isolavam as variáveis, o experimento de *design*, permite que os pesquisadores compreendam melhor como as intervenções funcionam em situações reais, complexas, práticas e dinâmicas. Dessa forma, eles experimentam teorias e também desenvolvem novas sobre como o processo de ensino e aprendizagem ocorrem, e os meios projetados para apoiá-lo. Em outras palavras, a metodologia busca criar um ciclo de *feedback* entre teoria e prática, principalmente onde há contextos que utilizam tecnologias para os processos educativos.

Os autores discutem questões relacionadas à formação docente, um tema amplamente enfatizado por diversos pesquisadores, que costumam tratar o conhecimento de conteúdo e o conhecimento pedagógico do professor de maneira independente (Mishra e Koehler, 2006). Programas de formação docente tradicionais enfatizavam, sobretudo, a matéria ou a pedagogia de forma separada. Foi somente com os avanços dos estudos de Shulman (1987) que se introduziu a noção de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo ou *Pedagogical Content Knowledge* (PCK), que representa a integração entre conteúdo e pedagogia em aspectos específicos. Essa abordagem considera como o conteúdo é organizado, adaptado e representado para sustentar o ensino, transformando-o por meio da interpretação do professor e das maneiras como ele o apresenta, tornando-o acessível ao aluno (Mishra; Koehler, 2006).

Esse conceito tem sido amplamente adotado e adaptado em estudos e reformas educacionais, destacando-se como uma importante contribuição para a compreensão do conhecimento necessário para o ensino. Entretanto, na época dos estudos de Shulman, as tecnologias digitais não estavam tão efervescentes como estão hoje, nem ao menos, eram dialogadas nas questões educacionais, como é agora, o que torna o seu uso um requisito para aprender como aplicá-las ao ensino. Para os autores (2006, p. 1023, tradução nossa), não basta apenas aprendê-la de maneira técnica ou mecânica, os professores deverão:

[...] fazer mais do que simplesmente aprender a utilizar as ferramentas atualmente disponíveis; terão também de aprender novas técnicas e competências à medida que as tecnologias atuais se tornam obsoletas. Este é um contexto muito diferente das conceituações anteriores do conhecimento dos professores, nas quais as tecnologias eram padronizadas e relativamente

estáveis.²¹

Segundo Mishra e Koehler (2006), o atual cenário colocou as tecnologias em primeiro plano, transformando assim, o conhecimento tecnológico em um aspecto importante do conhecimento geral do professor. Defendem que, ao incorporar os três tipos de conhecimentos citados anteriormente e interligá-los, podemos criar novos mecanismos e desenvolver novas habilidades, formando novos tipos de conhecimentos inter-relacionados, por exemplo: “conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK), conhecimento do conteúdo tecnológico (TCK), conhecimento pedagógico tecnológico (TPK), e todos os três tomados em conjunto como conhecimento de conteúdo pedagógico tecnológico (TPCK)” (Mishra; Koehler, 2006, p. 1026).

Em relação ao conhecimento tecnológico, os autores definem como conhecimento tecnológico padrão, como o uso do quadro, do giz, livros entre outras, e também incluem o uso de tecnologias mais avançadas, como as digitais. Entre as habilidades necessárias que envolvem esse conhecimento os autores citam “capacidade de usar conjuntos padrão de ferramentas de software, como processadores de texto, planilhas, navegadores e e-mail, instalar e remover dispositivos periféricos, instalar e remover programas de software e criar e arquivar documentos” (Mishra; Koehler, 2006, p. 1027). Já o conhecimento de conteúdo tecnológico é a relação que o conteúdo tem intrinsecamente com a tecnologia, e os professores precisam compreender como a matéria/conteúdo pode ser alterado e representados de diversas formas com a aplicação da tecnologia (Mishra; Koehler, 2006).

O conhecimento tecnológico pedagógico, por sua vez, é o reconhecimento da “existência de capacidades de várias tecnologias à medida que são utilizadas em ambientes de ensino e aprendizagem” (Mishra; Koehler, 2006, p. 1028). É compreensão de que existe uma vasta gama de ferramentas e aplicativos para desenvolver uma tarefa específica. Consiste em conhecer a ferramenta ou apps para adequar ao uso e promover estratégias de ensino.

Nesse viés, não basta somente saber sobre tecnologia, ou conteúdo da matéria, mas é necessário envolver os três elementos significativamente para apoiar o ensino. Faz-se necessário compreender que as tecnologias podem representar de diversas maneiras os conceitos de um determinado conteúdo. A tecnologia pode ser usada para superar desafios na aprendizagem, e, principalmente, desenvolver novas formas de conhecimento e fortalecer os já

²¹ Trecho original: “to do more than simply learn to use currently available tools; they also will have to learn new techniques and skills as current technologies become obsolete. This is a very different context from earlier conceptualizations of teacher knowledge, in which technologies were standardized and relatively stable. The use of technology for pedagogy of specific subject matter could Technological Pedagogical Content Knowledge be expected to remain relatively static over time”. Machine Translated.

existentes.

A aplicação desses conceitos depende de uma formação docente abrangente e submersa ao contexto digital. Os cursos básicos sobre tecnologia não são suficientes para preparar os professores, sendo necessária uma abordagem formativa que envolva o entendimento profundo e interconectado de conteúdo, pedagogia e tecnologia. No entanto, esse cenário também aponta desafios significativos, como adaptação, investimentos contínuos e estruturados para enfrentar as demandas do ensino contemporâneo de maneira significativa e transformadora.

Mishra e Koehler (2006) discutem a superficialidade com que as políticas de formação de professores têm tratado o tema em relação ao desenvolvimento de competências de *hardware* e *software* mais atualizados, afirmando que a tecnologia é autossuficiente. Como consequência dessas iniciativas, ocorre uma ênfase a um conteúdo neutro e em ferramentas de *software* genéricas que pressupõe que conhecer uma tecnologia leva automaticamente a um bom ensino com a tecnologia.

Sendo assim, o simples oferecimento de *workshop*, como oficinas e cursos, com a finalidade de tornar o professor proficiente no uso com as tecnologias, torna-se superficial e sem aprofundamento. Mishra e Koehler (2006) complementam que outro desafio são as rápidas mudanças tecnológicas, ou seja, qualquer método que tenha por objetivo manter os professores atualizados em relação às competências de *hardware* e *software* está fadado a criar conhecimento desatualizado a cada dois anos.

Em virtude disso, os pesquisadores defendem que a formação de professores deve-se pautar não apenas em conhecimentos básicos da tecnologia e em programas de formação, pois “saber usar uma tecnologia não é o mesmo que saber ensinar com ela²²” (Mishra; Koehler, 2006, p. 1033). Além disso, enfatizam que a formação de professores requer estratégias muito diferentes para preparar os docentes para o uso das tecnologias em contextos escolares.

Os autores defendem ainda que o desenvolvimento de competências e letramentos digitais ocorrerá quando a tecnologia deixar de ser vista como um elemento isolado do conhecimento e da pedagogia. Para isso, é necessário integrá-la como um componente essencial do processo formativo de ensino e aprendizagem de professores e educadores. O conceito proposto pelos pesquisadores (TPCK) enfatiza a interconexão desses três elementos e destaca que a eficácia no ensino vai além da familiaridade técnica com a tecnologia. Nesse sentido, a formação docente deve transcender os conhecimentos básicos sobre tecnologia, avançando para um aprofundamento técnico-pedagógico que considere todos os elementos que tornam o

²² Tradução para idioma original: “In other words, merely knowing how to use technology is not the same as knowing how to teach with it”.

processo de ensino e aprendizagem dinâmico e significativo (Mishra; Koehler, 2006).

Assim, ao investigar as concepções dos professores sobre a plataforma Inglês Paraná, esta pesquisa se conecta diretamente com as transformações tecnológicas que permeiam a sociedade contemporânea, especialmente no contexto da cibercultura e da plataformação do ensino. As interações humanas estão permeadas pela interação tecnológica, e a cibercultura e o ciberespaço já fazem parte do contexto educacional. Todos os desafios e oportunidades que essa realidade oferece estão promovidos pelas experiências de professores e alunos em suas práticas e cotidiano escolares.

As mudanças nas dinâmicas de ensino de inglês, impulsionadas pelas tecnologias digitais, pressionam mudanças e reconfiguram práticas pedagógicas e também ampliam as demandas por formação continuada de professores, a qual precisa se adaptar às novas ferramentas e metodologias de ensino. Essas práticas pedagógicas e as formações de professores precisam estar alinhadas às necessidades de aprendizagem desses estudantes, com o intuito da escola continuar promovendo habilidades científicas sistematizadas que façam sentido para vida desses estudantes. Desse modo, a pesquisa visa a compreender não só a visão dos docentes sobre essa plataforma específica, mas também como eles percebem as implicações dessas inovações tecnológicas em sua prática educativa (ensino de LI) e desenvolvimento profissional.

3.5. ESTADO DA ARTE

Ao se pesquisar o ensino de Língua Inglesa no contexto nacional, as tecnologias e a formação docente nas duas principais plataformas — Google Acadêmico e Scientific Electronic Library Online (SciELO) —, foram encontrados vários trabalhos, os quais são discutidos nesta subseção. Durante o período de revisão, também foram realizadas diversas tentativas de consulta ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Contudo, o acesso ao sistema apresentou instabilidades, o que comprometeu os resultados das buscas e dificultou o uso consistente de seus filtros e funcionalidades. A seguir, apresenta-se a descrição dos trabalhos encontrados.

3.5.1. Estado da Arte: SciELO

Neste estado da arte, foi realizada uma busca na base SciELO, no mês de junho de 2023, utilizando-se as palavras-chave “ensino de Língua Inglesa”, “tecnologia digital” e “formação

docente", o que resultou em 11 trabalhos. A seguir, apresenta-se a descrição desses estudos, seguida de uma síntese dos resultados ao final da seção.

O trabalho de Oliveira (2021), intitulado "O uso de blogs como ferramenta de apoio ao desenvolvimento da produção escrita em língua inglesa", teve por objetivo geral analisar o uso das TDICs no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Especificamente, relatou a experiência de ensino aprendizagem de línguas, realizada com acadêmicos iniciantes do curso de Letras, por meio de pesquisa qualitativa, visando a oportunizar a esses aprendizes o desenvolvimento e o aprimoramento da habilidade escrita por meio da criação de um blog acadêmico.

Como referencial teórico, a autora se embasou nos trabalhos de vários autores (Paiva, 2019; Oliveira; Santos, 2018; Theisen, 2015; Silva; Brito, 2013; Melo, 2012; Figueiredo; Cardoso, 2011; Xavier, 2011; Tapscott, 2008), os quais exemplificam como as TDIC têm sido inseridas no processo de ensino e aprendizagem nas mais diversas áreas, promovendo mudanças nos procedimentos metodológicos e nos papéis desempenhados pelos aprendizes e professores. No caso das línguas estrangeiras, especialmente no ensino superior, essas mudanças são proporcionadas principalmente pelas peculiaridades da nova geração de alunos – Web 2.0 – e pelo tipo de formação profissional que esses aprendizes buscam.

Como resultados, evidencia que a inserção das TDIC no meio educacional pode constituir para uma metodologia enriquecedora e motivadora, uma vez que os estudantes necessitam sentir-se desafiados e instigados durante o processo. Em especial, a pesquisa evidenciou que os blogs podem aumentar significativamente o engajamento dos alunos e melhorar a qualidade da escrita. A interatividade e o *feedback* imediato são aspectos cruciais que tornam essa ferramenta eficaz. Além disso, o uso de blogs contribui para o desenvolvimento de competências digitais dos estudantes, preparando-os para um ambiente de aprendizado mais moderno e conectado.

O trabalho de Oliveira (2021) destaca a importância de programas de formação que capacitem os docentes a utilizar ferramentas como blogs de maneira eficaz. A pesquisa sugere que, com a formação adequada, os professores podem integrar essas tecnologias no currículo de forma que potencialize o aprendizado dos alunos. O uso dos *blogs* pode promover tanto habilidades linguísticas do idioma, quanto às habilidades digitais, possibilitando, assim, uma conexão entre os aprendizes e as práticas reais de usos da linguagem, contribuindo para o letramento digital dos aprendizes. O trabalho também ressalta a importância da formação docente e sugere a implementação de programas de capacitação docente mediante as ferramentas digitais, além de melhorias nas infraestruturas.

Por fim, acredita-se que o engajamento em atividades pedagógicas que promovam o trabalho em equipe, a resolução de problemas comuns, a tomada de decisões em conjunto, o exercício da reflexão crítica, a construção de significados recíproca, o protagonismo dos participantes oportunizam o desenvolvimento e a prática da autonomia, contribuindo para a formação de sujeitos/profissionais mais proativos, comprometidos, dispostos a interagir e a mediar, criativos, empreendedores e reflexivos.

Rabello (2021), em sua pesquisa “Aprendizagem de línguas mediada por tecnologias e formação de professores: recursos digitais na aprendizagem on-line para além da pandemia”, tem por objetivo discutir diferentes possibilidades de utilização de recursos digitais no ensino e aprendizagem de línguas a partir do referencial teórico fundamentado no campo CALL. Com base na perspectiva dos estudantes, avaliou-se a aprendizagem de LI via tecnologias digitais, bem como identificou-se as contribuições dos recursos digitais e metodologias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem.

O estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa-ação e com base em pesquisas e discussões que abordam historicamente o uso das tecnologias e as diferentes metodologias aplicadas ao ensino de LI (Paiva, 2015; Finardi; Procino, 2014; Warschauer; Meskill, 2000). A pesquisa foi realizada em uma disciplina de LI no curso de Letras em uma universidade federal no Rio de Janeiro durante o ensino remoto emergencial (ERE) no ano de 2020.

Ao fim, Rabello (2021) chegou à conclusão de que houve uma grande adesão dos estudantes aos recursos digitais utilizados na aprendizagem de línguas mediada por tecnologias digitais. Ainda, ele conclui que é possível identificar problemas no planejamento da disciplina e fazer ajustes ainda durante a realização do curso e ao seu final. Os resultados obtidos por Rabello (2021) permitem um aprimoramento da prática educativa e do desenho e implementação de novas disciplinas realizadas na modalidade ERE, e, conseqüentemente, na ação formativa dos licenciandos em Letras.

O trabalho de Araújo e Souza (2021), com o título “Quizizz nas aulas de inglês como L2: uma breve análise”, investiga as potencialidades pedagógicas do Recurso Educacional Digital (RED) Quizizz. Tal trabalho trata-se de uma pesquisa exploratória estruturada por meio de três grupos de critérios para a análise de RED: 1) aspectos técnicos; 2) aspectos teóricos; e 3) aspectos práticos. Como embasamento teórico, os pesquisadores, os quais defendem que a linguagem, a tecnologia e a sociedade estão entrelaçadas, reforçam a necessidade do letramento digital de professores e de melhores estruturas na escola.

Para a realização da pesquisa, as autoras conduziram um estudo de caso, de natureza qualitativa. Assim, a análise dos grupos de critérios foi realizada por pesquisa-ação através da

prática pedagógica de uma das autoras, uma vez que se trata de uma professora da disciplina de Inglês em níveis e cursos distintos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Após a análise dos aspectos técnicos, teóricos e práticos do Quizizz, a pesquisa chegou à conclusão de que a viabilidade da utilização desse RED nos mais diversos níveis de ensino, especialmente no contexto do Ensino Remoto, não limita o seu uso apenas no contexto pandêmico.

Esse estudo evidenciou que a *gamificação* proporcionada pelo Quizizz cria um ambiente de aprendizado dinâmico e competitivo, incentivando uma participação ativa dos alunos. Também destaca a importância de programas de formação que capacitem os docentes a utilizar ferramentas gamificadas como o Quizizz de maneira eficaz. E sugere que, com a formação adequada, os professores podem integrar essas tecnologias no currículo de forma que potencialize o aprendizado dos alunos.

O uso de plataformas como o Quizizz para práticas de gamificação como demonstrou a pesquisa é um exemplo de como a tecnologia pode enriquecer o processo educativo, promovendo tanto habilidades linguísticas quanto digitais. Entretanto, os benefícios das integrações das TDIC não isentam dos desafios a serem enfrentados. Araújo e Souza (2021) aponta para a necessidade de infraestrutura adequada e destaca a importância de um suporte contínuo aos professores. A resistência inicial à mudança pode ser mitigada com treinamento adequado e demonstração dos benefícios práticos das novas tecnologias.

Na pesquisa de Junior, Teixeira, Silva e Paulino (2018), intitulada “Affordances de tecnologias digitais para o desenvolvimento de habilidades orais em Inglês”, teve por objetivo investigar as *affordances*²³ de tecnologias digitais para desenvolver as habilidades orais em LI por meio das percepções de estudantes de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, os quais usaram ferramentas e aplicativos da internet para realizar tarefas semanais de uma disciplina *on-line*. Como referencial teórico a autora se embasou nos estudos de Van Lier (2004), Menezes (2011), Murray e Fujishima (2013).

Esse trabalho foi conduzido por uma pesquisa qualitativa de natureza interpretativista, e teve como participantes alunos de uma disciplina *on-line* planejada e ministrada pelos professores Vera Menezes de Oliveira e Paiva e Ronaldo Corrêa Gomes Júnior da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Para o grupo de aprendizes em questão, as tecnologias digitais interativas permitiram o planejamento e a (re)gravação de suas produções

²³ *Affordance* refere-se à percepção humana sobre um objeto, ou seja, ao observá-lo é possível deduzir sua funcionalidade de maneira intuitiva, sem a necessidade de explicações detalhadas.

orais, assim como a prática da compreensão oral, possibilitando que eles identificassem seus erros e dificuldades. Os autores concluíram que mais pesquisas e investimentos nas tecnologias digitais devem ser conduzidos para que se possa buscar por mais maneiras de ensinar e aprender línguas estrangeiras.

O trabalho de Mulico e Maia (2016), “Descoleções e remixes na aprendizagem de língua inglesa: um estudo de caso em uma escola pública”, objetivou refletir qualitativamente sobre a maneira como alunos têm se apropriado de ferramentas digitais para produzirem diferentes gêneros textuais em aulas de língua estrangeira – no caso, inglesa – e, para isso, analisaram um caso específico de uma atividade de produção de vídeo – um trailer – proposta para estudantes de uma escola técnica situada na cidade de Pinheiral, interior do estado do Rio de Janeiro. Para isso, os autores embasaram seu referencial teórico em Braga (2007), Braga e Vóvio (2015), De Certeau (2012 [1980]), Garcia-Canclini (2011 [1997]) e Lemke (2010).

A pesquisa foi realizada por meio de um estudo de caso baseado em um *trailer* de filme produzido por um aprendiz como tarefa proposta nas aulas de inglês. Após a avaliação, o professor realizou uma entrevista gravada em vídeo com o aprendiz para que este contasse seu próprio trabalho. A partir do trailer e da transcrição da entrevista, os autores operacionalizam algumas reflexões sobre o uso das tecnologias de produção do vídeo por meio dos conceitos de descoleção e *remix* (Garcia-Canclini, 2011[1997]), que foram associados aos conceitos de tipologia e topologia (Lemke, 2010) para analisarem os efeitos do uso da tecnologia para a aprendizagem da língua inglesa.

O resultado desse trabalho possibilitou observar que o aprendiz dedicou maior esforço às questões topológicas do gênero, o que pode ter sido reflexo da proposta didática realizada na sequência. Os autores concluíram que é necessário buscar práticas de ensino-aprendizagem que promovam uma relação mais horizontal entre os aspectos topológicos e tipológicos da linguagem em uso, especialmente quando nos propomos a lançar mão de práticas em sala de aula que envolvam as TDIC.

A pesquisa de Dias e Pimenta (2015), “Technologies, Literacies In English Oral Communication and teacher education: an empirical study at the university”, teve como objetivo investigar a comunicação oral de estudantes de Língua Inglesa em um curso de 60 horas projetado para 20 alunos de formação inicial do primeiro semestre de 2014. O referencial teórico foi desenvolvido com os estudos de Kalantzis e Cope (2012; 2013), Prensky (2010), Warschauer (2011), Thorne (2013) e Kress (2003).

A metodologia envolveu reflexão crítica da prática de ensino, aulas de ensino híbrido usando fóruns, *moodle* e discussões em classes, bem como gravação de apresentações pessoais,

entrevistas e documentários. Os resultados mostraram que os futuros professores melhoram suas habilidades de comunicação oral por meio de reflexão crítica, uso de ferramentas da *web* e gravação, compreendendo assim gêneros de forma significativa. Com base nesse estudo, foi possível dizer que esses futuros professores serão capazes de implementar essas estratégias instrucionais em suas futuras práticas de ensino.

O trabalho de Anjo-Santos e Cristovão (2015), intitulado “A produção de blogs profissionais como ferramentas reflexivas na educação inicial de professores de língua inglês”, teve como intuito analisar a produção de blogs profissionais de alunas-professoras e os papéis que tais práticas digitais de linguagem podem desempenhar na educação de professores de línguas reflexivos e crítico. Os autores analisaram as postagens em blogs que duas alunas-professoras produziram, e as identidades profissionais que foram forjadas a partir dessa prática digital de linguagem.

Os autores utilizaram os aportes teóricos dos seguintes estudiosos: Miller e Shepherd (2009); Santos (2013); Reis (2009); e Marcuschi (2004). A pesquisa foi desenvolvida por estudo qualitativo, interpretativista e se configurou como um estudo de caso. Os dados, gerados em 2010, foram resultados das postagens das alunas-professoras em seus blogs, onde relataram suas experiências sobre a prática pedagógica em uma disciplina optativa de um curso de Letras-Inglês de uma universidade estadual do norte do Paraná.

Como conclusão da pesquisa, o trabalho evidenciou a emergência de conflitos identitários por parte das alunas-professoras a partir de seu engajamento na produção de práticas digitais de linguagem. Para concluir os autores consideraram que esses conflitos se configuraram como um impulso para (re)constituição identitária desses futuros profissionais da língua inglesa.

O estudo de Anjo-Santos, Gamero e Gimenez (2014), intitulado “Letramentos digitais, interdisciplinaridade e aprendizagem de língua inglesa por alunos do ensino médio”, relatou uma experiência de aprendizagem interdisciplinar de língua inglesa, a partir do uso de tecnologias digitais, por alunos do ensino médio. Tendo por base as concepções de letramentos digitais (Snyder, 2009; Buzato, 2009; Moita Lopes, 2010) e de ensino de línguas comunicativo baseado em tarefas (Brown, 2007; Willis, 1996), realizaram atividades de aprendizagem de LI com estudantes do ensino médio, em contexto de imersão.

Por meio do projeto institucional Novos Talentos, financiado pela Capes, planejaram e desenvolveram uma semana de atividades em língua inglesa, envolvendo diferentes práticas letradas digitais, com vistas à interdisciplinaridade. Os resultados demonstraram a necessidade de aproximação da universidade com a escola pública, o desejo dos alunos de envolvimento

com a continuidade acadêmica e a necessidade de práticas pedagógicas mais conectadas com as demandas contemporâneas.

O artigo de Santos (2013), intitulado “Panorama de pesquisas sobre TDIC e a formação de professores de língua inglesa em LA: um levantamento bibliográfico a partir de dissertações/teses da CAPES”, apresentou um panorama das pesquisas sobre TDIC e formação de professores de língua inglesa desenvolvidas no âmbito da Linguística Aplicada no Brasil entre os anos de 2000 a 2009. Para as discussões, as autoras utilizaram as concepções de Paiva (2005), Vieira (2004), Lima e Lima-Neto (2009).

Santos (2013) realizou uma busca bibliográfica no banco de teses e dissertações da CAPES a partir de termos-chaves no campo assunto. Os resultados apontaram uma ampla variedade de estudos que se voltam para tal área evidenciando diferentes focos: na transposição de políticas públicas, no uso de ferramentas digitais para formação (inicial e continuada) de professores, na apropriação de ferramentas digitais pelo professor na sua prática pedagógica, nas crenças e representações construídas a partir do uso de ferramentas tecnológicas, dentre outros. Por fim, o trabalho de Santos (2013) contribui para um mapeamento da literatura já desenvolvida na área de formação de professores de língua inglesa e TDIC para a realização de futuras pesquisas.

O trabalho de Mendes e Finardi (2020), intitulado “Integrating digital technologies in brazilian english language teacher education through blended learning”, teve por objetivo refletir sobre a integração de tecnologias digitais na formação inicial de professores de inglês. A pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo de caso, através de observações em uma disciplina do curso de formação inicial de professores de inglês em uma universidade federal do Brasil. Os participantes da pesquisa foram professores em pré-serviço, e os dados foram gerados por meio de questionário e entrevistas.

Os autores embasaram-se nas concepções dos estudiosos, como Cárdenas-Robledo e Peña-Ayala (2018), Finardi e Porcino (2014), Graham (2006), Dziuban *et al.* (2018). A análise dos dados sugere que, apesar do pouco envolvimento no ambiente *on-line*, a abordagem foi capaz de promover uma reflexão crítica sobre a integração de tecnologias digitais no ensino de inglês. Além disso, mostrou as visões dos professores em pré-serviço a respeito do valor educacional atribuído ao ambiente *on-line*. O estudo concluiu que a implementação de abordagens híbridas na formação inicial de professores de inglês ofereceu um espaço para reflexão sobre ações que promovam decisões pedagógicas informadas sobre a integração de tecnologias digitais no ensino de inglês, formação docente.

A pesquisa realizada por Coelho (2021), intitulada “Modelo de competência docente

digital” objetivou identificar na literatura quais são as competências digitais necessárias ao trabalho docente, utilizou como referencial teóricos os estudos de Castells (1999), Pretto e Passos (2017), Tourón *et al.* (2018), Gilioli, Melo e Dias-Trindade (2019), Perrenoud (2000), Zarifian (2001) e Boterf (2016). Com abordagem mista, ou seja, possui aspectos quantitativos que utiliza método de análise bibliométrica e qualitativa com análise de conteúdo, selecionou 120 artigos das bases *Web of Science*, *Scopus* e *Science Direct*, com busca realizada com o termo competência docente digital, no idioma inglês e com filtro temporal de 2015 a 2020. Tiveram como resultados a identificação de termos que são utilizados para expressar a integração da tecnologia digital à educação e representam a competência digital. A análise de conteúdo indica que na profissão docente, são identificadas seis categorias de competência digital, que envolvem o manuseio de ferramentas digitais, habilidades de informação e comunicação, conhecimentos e habilidades para ensinar ou competências pedagógicas, para auto-desenvolver-se e para tratar das questões socioculturais que permeiam o trabalho docente. Por fim, concluíram que as categorias identificadas constituem um modelo ainda inexplorado de competências docentes digitais.

Os 11 trabalhos apresentados nesta seção, dentre suas temáticas e focos de investigação, analisaram a formação inicial e continuada de professores e o processo de ensino e aprendizagem de línguas, o letramento digital e as competências digitais dos docentes. Os objetivos foram explorar as práticas pedagógicas, o uso das tecnologias e discutir diferentes possibilidades do uso das TDIC em sala de aula, analisar percepções de docentes em formação inicial e suas competências digitais, apresentar panoramas de pesquisas na área de tecnologia e ensino.

Os participantes das pesquisas encontradas foram estudantes de ensino médio, estudantes em formação inicial dos cursos de Letras e professores em formação continuada. Dentre essas pesquisas, também foram investigados cursos *on-line*, práticas pedagógicas, recursos e ferramentas digitais, os quais discorrem sobre as TDIC e o uso de algumas ferramentas *on-line*, como *blogs*, *quizzes*, *vídeos* etc., além de abordarem questões de infraestrutura e planejamento curricular. Os artigos discutidos, de maneira geral, atribuem um valor positivo aos recursos digitais no ensino aprendizagem de línguas, estando eles a serviço do professor. Além disso, as pesquisas abordam a necessidade do letramento digital de professores.

Como embasamento teórico, tais contribuições trouxeram estudiosos que discutem as TDIC e sua inserção no contexto escolar, as metodologias aplicadas ao ensino de línguas, o letramento digital dos professores, os efeitos e usos da tecnologia no âmbito da sala de aula, e

a reflexão crítica de professores dentro desse cenário, tais como: Paiva (2019), Theisen (2015), Tapscott (2008), Warschauer e Meskill (2000), Ribeiro (2020), Gibson (1986), Lemke (2010), Kalantzis e Cope (2012, 2013), Thorne (2003), Vieira (2004), Lima e Lima-Neto (2009), Cárdenas-Robledo e Peña-Ayala (2018), Finardi e Porcino (2014), Graham (2006), Dziuban *et al.* (2018).

De forma geral, os trabalhos foram desenvolvidos com base nos pressupostos qualitativos e por métodos de estudos de caso e pesquisa-ação. Os vários recursos tecnológicos apresentados foram a utilização de *blogs*, *quizzes*, vídeos, *padlet*, *jamboard*, *google docs*, *vocaroo*²⁴, entre outros. Esses recursos, de acordo com os estudos realizados, possibilitaram engajamento em competências digitais, desenvolvimento de habilidades como escrita, leitura, e oralidade, promovendo assim, a eficácia na retenção de conteúdos e no desenvolvimento de habilidades linguísticas e um maior envolvimento dos estudantes. O panorama desses estudos também evidenciou que as tecnologias digitais podem aumentar o engajamento e a interatividade nas aulas. Ferramentas como fóruns de discussão, *quizzes on-line* e plataformas promovem uma maior participação dos alunos e um aprendizado mais colaborativo.

Essa revisão literária também resultou na identificação da necessidade de letramento digital e maior investimento na formação inicial e continuada de professores para mediação e integração das tecnologias em suas salas de aula. Os trabalhos encontrados demonstram que a implementação de abordagens híbridas do currículo e de formação docente podem oferecer maior flexibilidade e acessibilidade na formação acadêmica de professores, para o desenvolvimento de competências digitais dos estudantes em formação, e não apenas aprimorando as habilidades tecnológicas dos futuros professores, mas também os preparando para usar essas ferramentas em suas futuras práticas de ensino. Isso é particularmente relevante em um contexto em que a competência digital se torna cada vez mais crucial.

Apesar dos benefícios, os estudos também contribuíram para a percepção dos desafios na implementação das tecnologias digitais na formação docente e em seus usos em sala de aula. Entre eles, destacam-se a necessidade de infraestrutura adequada, pois a realidade em muitas universidades e escolas públicas brasileiras é de uma infraestrutura tecnológica insuficiente, isso inclui falta de acesso a computadores, internet de alta velocidade e softwares educacionais atualizados. Outro fator que foi considerado um desafio diz respeito à resistência à mudança por parte de alguns educadores, e também de alguns alunos, por desconfiança ou por não estarem familiarizados por tais recursos, o que também inclui a importância de garantir a

²⁴ *Vocaroo* é um simples gravador de voz *on-line* disponível gratuitamente na internet. Disponível em: <https://filmora.wondershare.com.br/>. Acesso em: 16 set. 2024

equidade no acesso às tecnologias.

Além disso, as análises desses trabalhos evidenciaram a necessidade de professores desenvolverem uma abordagem crítica em relação ao uso dessas ferramentas, assegurando que a tecnologia esteja a serviço da pedagogia. Outro aspecto evidenciado é a oferta insuficiente de formação docente perante o uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, destacando a necessidade de programas de formação contínua que capacitem os docentes a integrar tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas. A integração curricular também foi apontada como desafio, pois requer planejamento cuidadoso e alinhamento com os objetivos educacionais. Algumas das pesquisas destacam a dificuldade em medir a eficácia das práticas de comunicação oral mediadas por tecnologia e a necessidade de ferramentas que avaliem o desenvolvimento das competências digitais.

O futuro aponta para maior integração entre tecnologia e ensino de línguas, com ênfase no desenvolvimento de competências digitais, tanto para estudantes quanto para professores. A pesquisa contínua nessa área é vital para identificar as melhores práticas e desenvolver novos métodos que atendam às necessidades de um mundo em constante evolução. Esses trabalhos dialogam com a minha pesquisa sobre os temas de infraestrutura e investimentos relacionados a recursos digitais, planejamento curricular e o letramento digital, competência digital e o referencial teórico discutido nos trabalhos.

Esse levantamento demonstrou que grande parte dos trabalhos tem foco na formação inicial, e em ferramentas ou recursos que não são exclusivos para sala de aula. Referente a isso, distancia-se desta pesquisa, que visa a investigar as concepções de professores atuantes da rede estadual paranaense, com foco na formação docente. O objeto desta pesquisa é a plataforma Inglês Paraná, ferramenta que foi adquirida somente para uso de professores de LI e estudantes, e a concepção dos professores mediante a sua utilização, garantindo assim, exclusividade para uso em contexto escolar.

O Quadro 1, a seguir sintetiza as pesquisas desenvolvidas nos trabalhos realizados pela Scientific Electronic Library On-line (SciELO), destacando os principais achados nos aspectos da formação docente, ensino de LI e usos das Tecnologias Digitais da Comunicação (TDIC).

Tabela 1: Artigos da Base de Dados SciELO

Período de Coleta	Banco de dados	Tipo de Trabalho	Quantidade
Junho de 2023	SciELO	Artigos	11

Fonte: A autora.

3.5.2. Estado da arte: Google Acadêmico

Sintetizam-se, nesta subseção, os resultados das buscas realizadas no Google Acadêmico, no mês de agosto de 2023. Utilizaram-se as mesmas palavras-chave e a busca foi realizada até a décima página, resultando em 13 trabalhos, descritos a seguir.

Tabela 2: Estudos da Base de dados do Google Acadêmico

Período de Coleta	Banco de dados	Tipo de Trabalho	Quantidade
Agosto de 2023	Google Acadêmico	Artigos	11
		Dissertação	02

Fonte: A autora.

Santos, Costa e Santos (2020), em sua pesquisa intitulada “Utilização das tecnologias de informação e comunicação no ensino da língua inglesa e seus desafios na formação docente”, tiveram por objetivo a identificação dos benefícios e dos desafios do ensino de inglês atrelado ao uso das TDIC. Especificamente, analisaram a formação de professores para o uso crítico dessas ferramentas em sala de aula. Realizaram uma revisão da literatura com Franco (2018), Ifa (2006), Moita-Lopes (2008) e Rodrigues (2016), a fim de responder o questionamento: “Quais são as possibilidades de intervenção do fazer pedagógico em LI utilizando as tecnologias da informação e comunicação?”. Como resultado, a pesquisa demonstra que a metodologia tradicional de ensino do inglês suportada pelo quadro branco e a oralidade gera desinteresse, desmotivação e consequentemente dificulta o processo de aprendizagem da língua. Os autores concluem que no período em curso, as tecnologias já faziam parte da realidade dentro e fora das escolas e por isso os professores são impelidos às constantes atualizações que apontam para o domínio de novas linguagens, ou seja, é preciso que eles também sejam letrados digitalmente. É essencial a instrução acerca do uso didático das TDIC a fim de oportunizar aulas de língua inglesa mais alinhada com a era digital.

No trabalho de Barros (2021), intitulado “Construção identitária e formação de professores nativos digitais” no estágio supervisionado de língua inglesa, o autor teve como objetivo analisar as influências de representações ou de mitos acerca do que é ser professor nas (auto)percepções de licenciandos “nativos digitais” frente às práticas envolvendo o smartphone por eles realizadas. A pesquisa foi desenvolvida com abordagem qualitativa de base etnográfica que foi desenvolvida no contexto de estágio supervisionado de língua inglesa. E teve como

aportes teóricos metodológicos os seguintes estudiosos Barton e Lee (2015), Coracini (2007), Moran (2000) e Pischetola (2016), que discutem sobre tecnologias digitais e formação de professores. Com os resultados os autores relatam que foi possível observar como determinados mitos ou representações do que é ser professor podem causar angústia e culpa em alguns licenciandos devido a (im)posição de uma identidade docente que se tem como norma.

No artigo de conclusão de curso de Alves (2022), intitulado “Uso de recursos digitais da formação de professores de língua inglesa em tempos de pandemia”, teve por objetivo compreender as principais dificuldades, anseios e mudanças que foram experienciados durante o período de pandemia, além de abordar os impactos do uso de tecnologias para trazer dinâmica e conectar alunos e professores. Estudo de cunho qualitativo, analisou o uso de recursos digitais nas aulas de língua inglesa de professores-bolsistas no contexto da pandemia de COVID-19, em que o ensino se deu à distância. O trabalho foi fundamentado com as concepções dos seguintes estudiosos Marques-Schäfer e Rozenfeld (2018), Tumolo, Lorensen e Salbego (2017) e Giolo (2008). Como resultado, foi possível chegar a conclusões que evidenciam, que apesar das dificuldades enfrentadas no período, alcançou-se resultados positivos acerca do uso de recursos digitais no ensino de língua inglesa, além de inúmeros aprendizados, adaptações e mudanças que o contexto pandêmico trouxe para a educação como um todo.

A pesquisa intitulada “Formação de professores de línguas mediadas por tecnologias digitais: Antes, durante e após a pandemia”, de Guimarães, Júnior e Finardi (2022), teve por objetivo discutir experiências de formação de professores de línguas, mediadas por tecnologias digitais antes, durante e depois da pandemia de Covid-19. O trabalho foi desenvolvido por um estudo de caso, que analisou as experiências de formação de professores, com a integração de projetos de intercâmbio virtual realizados na disciplina de Estágio Supervisionado, em um curso de Letras -Inglês, nos semestres de 2019-2, 2020-2, 2021-2 e 2022-1. Os autores abordaram as concepções de formação docentes discutidas pelos estudiosos Leffa (2008), Gimenez e Furtoso (2008), Maciel e Araújo (2011), Costa (2012), Marzari e Leffa (2013), Freire e Leffa (2013), Fadini (2016), Mendes (2017), Figueiredo (2018) e Dalben (2020). Os resultados sugerem que a instituição onde a formação ocorreu não tem apoiado a integração de atividades de ensino *on-line* ou híbrido ao currículo de cursos presenciais. Tal instituição adotou o formato remoto apenas de forma emergencial durante a pandemia, voltando ao ensino tradicional logo após o retorno às atividades presenciais, sem incorporar as oportunidades de adaptação do currículo, propiciadas pela pandemia. Ao concluir, os autores sugerem que os cursos de formação de professores sejam revisados, incorporando lições da pandemia, a fim de preparar futuros professores para as mediações necessárias, propiciadas pelas línguas estrangeiras e pelas

tecnologias.

Andrade (2021), em sua pesquisa intitulada “A importância da formação continuada em tecnologias digitais e recursos audiovisuais para o ensino de língua inglesa”, cujo objetivo foi verificar se os professores possuem alguma formação continuada que considere o trabalho com tecnologias digitais e recursos audiovisuais no ensino de língua inglesa, também visou a discutir o quanto o professor precisa ser capacitado para poder trabalhar de maneira proveitosa com as tecnologias digitais e recursos audiovisuais em sala de aula. Tratou-se de uma pesquisa quanti-qualitativa de caráter exploratório mediante a pesquisa de campo, buscando-se evidenciar sobre a utilização e formação dos professores em tecnologias digitais e recursos audiovisuais no ensino da língua inglesa. Conceituou tecnologias digitais a partir das concepções teóricas de (Moran, 1995; Moreira; Kramer 2007; Neto, 1982; Thompson, 1998). Os resultados apontaram que existe uma grande ausência quanto à formação para professores em tecnologias digitais e recursos audiovisuais em educação, e que os professores, mesmo com pouco preparo, se utilizam de variadas tecnologias para o ensino de língua inglesa.

Dentre as obras encontradas, destaca-se uma dissertação de mestrado de Ribeiro e Gava (2022), intitulada “Uso de tecnologias digitais na formação continuada de professores de língua inglesa nos anos finais do ensino fundamental”, cujo objetivo foi analisar as percepções docentes e como se encontrava a realidade para a oferta e uso de tecnologias digitais da equipe da área de língua inglesa. A pesquisa, de cunho qualitativo do tipo intervenção pedagógica, teve como foco a formação de professores de língua inglesa acerca do uso pedagógico de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) por meio do ambiente virtual de ensino e aprendizagem *Moodle*. O público-alvo da pesquisa foi um grupo de professores de inglês do 6º ao 9º ano do ensino fundamental da rede pública do estado do Espírito Santo. Tendo como suportes teóricos os estudos de Bakhtin (2003), Freire (2005), Kenski (2003), Leffa (2006), Morin (2007), Rojo (2009; 2012), Saviani (2013) e Vygotsky (2010). O estudo permitiu que os professores compartilhassem atividades e projetos desenvolvidos em suas aulas, trocassem experiências com pares afins, fizessem reflexões e que houvesse mudanças na sua prática e visão de mundo, contribuindo para sua práxis educativa (Freire, 2005), atingindo um dos objetivos iniciais desta pesquisa. O produto final da pesquisa é um e-book para divulgação em rede dos materiais educativos da formação continuada piloto de professores e os conteúdos que eles criaram durante esse curso.

A pesquisa de Có, Amorin e Finardi (2020), intitulada “Ensino de línguas em tempos de pandemia: Experiências com tecnologias em ambientes virtuais” teve por objetivo refletir sobre o ensino de línguas em contextos virtuais a partir de experiências vividas por professores

de línguas durante a pandemia. O método de análise foi misto com dados quantitativos e qualitativos. O instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário *on-line* com 14 perguntas, compartilhado nas redes sociais, os participantes da pesquisa foram 64 professores de línguas, 4 dos quais participaram de uma entrevista no formato de roda de conversa após terem respondido o questionário. Como referencial teórico, os autores utilizaram os estudos de Casotti e Finard (2016), Castells (2020), Castro (2019) e Castro e Finard (2018). Os dados analisados sugerem que nem todos os professores se sentem preparados para trabalhar nessa modalidade, revelando falta de apoio, capacitação ou formação por parte de instituições no sentido de viabilizar o ensino no formato remoto. A análise qualitativa sugeriu que os professores têm uma postura negativa em relação ao ensino remoto emergencial em virtude da falta de preparo para essa modalidade. De maneira geral, os resultados do estudo sugerem que a emergência da situação causou um impacto negativo nos professores em relação ao uso de tecnologias digitais no ensino remoto emergencial devido ao despreparo e falta de apoio institucional. Entretanto, os dados sugerem que após a pandemia e com o devido preparo e apoio, algumas dessas tecnologias digitais serão incorporadas nas práticas pedagógicas em abordagens híbridas, que representam uma tendência e possibilidade real para o ensino de línguas no contexto pós-pandemia.

Entre as buscas, uma tese foi encontrada. Intitulada “Formação de professores de língua inglesa e a pedagogia de multiletramentos: Ensino para tempos digitais” de Miranda (2020), cujo objetivo foi investigar a formação continuada, contribui para o aperfeiçoamento do saber e do fazer pedagógico críticos desses professores. A pesquisa se apoia também nos processos de conhecimento da Pedagogia dos Multiletramentos associados aos objetivos cognitivos da taxonomia digital de Bloom e aos recursos digitais da era contemporânea para fins pedagógicos para formar o professor para uma prática pedagógica transformadora. O método adotado para esta investigação foi o estudo de caso, tendo em vista o caráter interpretativo e qualitativo da pesquisa. Os dados foram coletados por meio das respostas dos participantes às tarefas customizadas, sob o viés do referencial teórico adotado, para a formação continuada crítico-transformativa, dos planos de aulas elaborados pelos professores participantes e de 2 questionários – um aplicado ao final da formação e outro, um ano após sua finalização. A autora utilizou das concepções dos pesquisadores Modelski *et al.* (2019), Kalantzis e Cope (2012), Anderson e Krathwohl (2001) e Churches (2008). Os resultados revelam que a formação implementada por este estudo forneceu suporte teórico-metodológico aos professores participantes; os planos de aula elaborados por eles durante a formação evidenciaram que foi feita uma apropriação crítico-reflexiva da combinação teórico-metodológica pelo qual

passaram durante sua formação on-line, com sólido apoio aos princípios dos multiletramentos, integrando às atividades recursos didáticos utilizados durante o período da formação que enfatizou a reflexão e o posicionamento crítico.

Na dissertação, intitulada “Formação continuada de professores de língua inglesa e os possíveis impactos das tecnologias digitais”, Rocha (2020) teve por objetivo corroborar para o campo investigativo da formação continuada de professores de Língua Inglesa dos anos finais do ensino fundamental, da rede municipal de ensino da cidade de Garibaldi, norte do Rio Grande do Sul. E também investigou os possíveis impactos das tecnologias digitais da informação e comunicação nesse processo formativo. A pesquisa utiliza a abordagem qualitativa, com ênfase no estudo de caso, e foi inspirada na perspectiva de análise em Bardin.

Nos procedimentos metodológicos foi realizado um levantamento de estudo bibliográfico, a análise em documento (PME), o pré-teste do instrumento, a entrevista, o mapeamento e a análise em documentos. A autora utilizou o embasamento teórico, dos pesquisadores Freire (2016), Nóvoa (1995; 2009), Tardif (2011), Celani (2003), Paiva (2013), Castells (2010) e Levy (1999), que abordam assuntos como formação crítica dos professores e transformações emancipatórias dos saberes docentes e os dois últimos tratam da tecnologia digital, análise dos dados sugere que a maioria dos professores de língua inglesa, sujeitos deste estudo, tem interesse em participar da formação continuada docente e de construir saberes profissionais por meio do uso das TDIC e que possíveis impactos podem ocorrer, uma vez que, ao inserir as tecnologias digitais da informação e comunicação nesse processo formativo, venha potencializar o trabalho do professor e transformar sua prática, contribuindo com uma metodologia mais interessante.

O trabalho de Finardi, Junior Guimarães (2020), intitulado “*Affordances* da formação de professores de línguas na era digital”, teve por objetivo refletir sobre as *affordances* na formação de professores de línguas adicionais (L2) na era digital. O arcabouço teórico se baseia na noção de *affordance* em relação aos efeitos da globalização com suas tecnologias de informação e comunicação (TIC) na formação de professores de L2 na era digital, com a ampliação da interculturalidade por meio de abordagens híbridas (Gibson, 1979; Van Lier 2004), *Affordances* (Appadurai, 2000; Finardi; Porcino, 2014; Finardi; Porcino, 2016) e discutem a globalização e as tecnologias. Os dados foram gerados por meio de observação participante e entrevistas com os professores formadores e em formação, e incluem: 1) discussões de textos sobre ensino de idiomas, interculturalidade e uso de tecnologias na educação; 2) reuniões virtuais em formato COIL, com professores em formação, matriculados na disciplina de estágio supervisionado na universidade no Brasil e na Universidade Alberto

Hurtado, no Chile; 3) sessões de reflexão; e 4) entrevistas com os participantes. A análise sugere que as TICs e abordagens como a CLIL, COIL e Intercompreensão propiciam *affordances* para uma prática mais inclusiva (alcançando pessoas desfavorecidas financeiramente por meio da internet).

A pesquisa de Guimarães e Stoffel, (2022), intitulada “As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na potencialização do ensino e aprendizagem da língua inglesa”, cujo objetivo foi potencializar o ensino da língua inglesa a partir do uso das novas mídias digitais. Por meio de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica com aplicação de prática por meio de uma sequência didática, na qual apresenta-se um conjunto de atividades e estratégias, contendo relatos de experiências envolvendo o uso de tecnologias móveis no contexto das aulas de Língua Inglesa em uma escola pública do município de Dois Irmãos, no Rio Grande do Sul. Os autores embasaram-se nas concepções de Becker (2001), Santaella (2013), Barbosa e Barbosa (2020) e Máttar (2010). Como resultado, constatou-se o quão importante é utilizar abordagens metodológicas diferenciadas a fim de promover a transformação no processo de aprendizagem dos discentes. Por fim, afirma-se que a produção e a aplicação do jogo digital utilizando o *Kahoot* e a produção de *flash cards* no ambiente de aprendizagem *GoConqr*, bem como o uso de *QR Code*, otimizaram a aprendizagem e colocaram o estudante como autor na construção do conhecimento da Língua Inglesa. Por fim, a metodologia utilizada evidenciou que o papel do professor passou a ser de facilitador e auxiliar, porque os estudantes não esperaram que o professor trouxesse o conteúdo pronto. Além disso, constatou-se o quão importante é utilizar abordagens metodológicas diferenciadas a fim de promover a transformação no processo de aprendizagem dos discentes.

No trabalho de Freitas (2010), intitulado “Letramento digital e a formação de professores”, o objetivo do presente estudo foi analisar a importância do letramento digital na formação dos professores no processo de ensino -aprendizagem. Os objetivos específicos foram contextualizar o letramento digital, analisar a formação de professores perante o letramento digital e avaliar o professor e as tecnologias digitais de informação e comunicação. A metodologia utilizada foi um estudo bibliográfico exploratório, de abordagem qualitativo, no qual buscou identificar contribuições da temática letramento digital em artigos científicos, disponíveis nas bases de dados *Scientific Eletronic Library On-line* (SciELO) e Google Acadêmico (Vosgerau; Romanowski, 2014). As concepções teóricas utilizadas pelos autores referem-se à tecnologia e letramento digital, e formação docentes, embasados pelos pesquisadores Flores e Freitas (2020), Tuam Suk (2013), Braga *et al.* (2021), Godoi *et al.* (2020), e Sumardi e Nugrahani (2021). Por fim, concluíram que o professor tem um papel a

cumprir nessa reinvenção das formas de ensino, aprendizagem e inovação. O uso inteligente das TDIC não é atributo inerente ao mesmo, mas está vinculada a maneira como é concebido a tarefa na qual ele será utilizado, como ferramenta no ensino e aprendizagem de forma eficaz e satisfatória, uma vez que o letramento digital é necessário é de suma importância.

Nesta dissertação intitulada “As tecnologias digitais nas aulas de língua inglesa: uso e percepções dos docentes”, de Moraes (2021), o objetivo foi analisar o uso pedagógico das tecnologias digitais nas aulas de língua inglesa em diferentes contextos de ensino. Para atingirmos esse objetivo elaboramos três objetivos específicos, que são: 1) Identificar o percurso de formação dos professores de língua inglesa para o uso das tecnologias digitais em sala de aula; 2) Descrever as estratégias e materiais que são utilizados pelo professor em sala de aula; 3) Descrever alguns aspectos observados em sala como comportamento dos alunos, forma de uso das tecnologias, exigência da escola para uso de tecnologias e a concepção de inovação em aula na visão do professor. A abordagem da pesquisa foi qualitativa, sendo uma pesquisa descritiva, cuja técnica utilizada para a coleta de dados foi a observação sistemática e entrevistas com os professores. O autor ancorou-se nas concepções de Lévy (1999), Moran (2006), Kensky (2007; 2012; 2013), Prensky (2001) e Pinto (2005). Os resultados apontaram que nem todos os professores possuem formação em Letras Português-Inglês; em relação ao domínio da tecnologia, eles estão em sua maioria na faixa intermediária; em relação a apropriação das tecnologias digitais, muitos dos professores tiveram treinamento nas escolas onde ensinam para o domínio das tecnologias.

Apesar de a maior parte das escolas oferecer artefatos tecnológicos, também foram utilizadas tecnologias não digitais. Não foram identificadas grandes diferenças nas estratégias de aula adotadas; para os professores, as tecnologias digitais, de forma geral, motivam os alunos e conseguem fazer com que os alunos aprendam melhor. Apesar desta resposta, a maioria dos professores acha que ela não é essencial para se aprender o idioma Inglês; Professores também apontaram algumas dificuldades no uso das tecnologias digitais que podem ser de ordem política, técnica e pedagógica; As escolas também incentivam o uso das tecnologias digitais no qual para algumas é obrigatório; e por fim, o professor deu o seu conceito de inovação em sala de aula, no qual encontramos uma associação com o uso de novos artefatos ou com uma nova abordagem pedagógica.

As pesquisas encontradas no Google Acadêmico, com as palavras chave língua inglesa, formação docente e tecnologias, de modo geral, abordam a integração das tecnologias no ensino de língua inglesa com aspectos positivos, como melhoria no ensino e maior envolvimento dos alunos, produção de materiais autênticos, interação em tempo real e personalização do

aprendizado. Os objetivos das pesquisas foram a investigação da utilização das TDIC no ensino de LI, desafios enfrentados na formação de professores, os impactos das tecnologias no contexto escolar, letramento digital, práticas pedagógicas, as percepções de professores quanto o uso das tecnologias, construções de identidades de nativos digitais em formação docente, recursos digitais no período da pandemia, e as oportunidades emergentes com a integração das TDIC.

Em sua grande maioria, as pesquisas foram desenvolvidas com estudos de natureza quanti-qualitativos de caráter exploratório, etnográfico, intervenção pedagógica e estudos de casos. Os participantes das pesquisas foram professores em formação inicial e continuada, professores bolsistas e participantes de intercâmbio virtual, tendo como foco suas percepções perante uso de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. Os contextos das pesquisas foram estágio supervisionado, intercâmbio virtual, curso on-line na formação continuada, com foco em ensino e aprendizagem de línguas, *affordances* no uso das tecnologias, práticas pedagógicas, recursos digitais, e mitos e representações da figura do professor.

Essas pesquisas trouxeram estudiosos que discorrem sobre as tecnologias digitais e a formação de professores, multiletramentos e taxonomia digital, noção de *affordance*, os efeitos da globalização e suas tecnologias, tais como: Franco (2018), Ifa (2006), Moita-Lopes (2008), Rodrigues (2016), Barton e Lee (2015), Coracini (2007), Moran (2000), Pischetola (2016) Marques-Schäfer e Rozenfeld (2018), Tumolo, Lorensen e Salbego (2017), Giolo (2008), Leffa (2008), Gimenez e Furtoso (2008), Maciel e Araújo (2011), Costa (2012), Marzari e Leffa (2013), Freire e Leffa (2013), Fadini (2016), Mendes (2017), Figueiredo (2018), Dalben (2002), Moran (1995), Moreira e Kramer (2007), Neto (1982), Thompson (1998), Bakhtin (2003), Freire (2005), Kenski (2003), Leffa (2006), Morin (2007), Rojo (2009; 2012), Saviani (2013), Vygotsky (2010), Casotti e Finard (2016), Castells (2020), Castro (2019), Castro e Finard (2018), Modelska *et al.* (2019), Kalantzis e Cope (2012), Anderson e Krathwohl (2001), Churches (2008), Gibson (1979), Van Lier (2004), Appadurai (2000), Finardi e Porcino (2014; 2016), Lankshear e Knobel (2003), Levy (1999), Kensky (2007; 2012; 2013), Prensky (2001), Pinto (2005).

As TDIC, conforme as pesquisas constataram, oferecem flexibilidade, acesso a uma vasta gama de recursos educativos, oportunidades de colaboração e desenvolvimento profissional contínuo. Os grupos de discussões, e redes sociais para professores permitem a troca de experiências e práticas pedagógicas, promovendo o desenvolvimento profissional colaborativo. E a combinação de componentes presenciais e on-line, proporciona flexibilidade e oportunidades de aprendizagem para docentes em nível inicial e de formação continuada.

Alguns estudos destacaram que o letramento digital é fundamental para que os professores possam integrar eficazmente as tecnologias digitais em suas práticas de ensino, demonstrou que professores com alto nível de letramento digital são mais capazes de utilizar as tecnologias para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, desta forma, promovem aprendizagem ativa de seus estudantes impulsionando o envolvimento dos alunos.

Os estudos demonstraram que os professores utilizam uma variedade de tecnologias, incluindo plataformas de e-learning, aplicativos educacionais, ferramentas de colaboração on-line, e recursos multimídia. As percepções variam amplamente, com muitos professores reconhecendo os benefícios das tecnologias para o engajamento e a motivação dos alunos, enquanto outros apontam desafios significativos, como a falta de formação adequada e dificuldades técnicas e estruturais.

As pesquisas também contribuíram para percepções da relação entre a tecnologia, a formação de professores e a construção de identidades profissionais, como exemplo, a formação docente de nativos digitais, assim chamados por Marc Prensky (2001), indivíduos que cresceram imersos em tecnologias digitais e, portanto, possuem habilidades e familiaridade com essas tecnologias desde cedo. Os estudos constaram que o desenvolvimento desses estudantes, na formação docente, envolve adaptar métodos tradicionais de ensino às suas competências tecnológicas e explorar novas formas de engajamento pedagógico.

A construção da identidade profissional dos professores envolve a integração de suas experiências pessoais, crenças, valores e práticas pedagógicas. O estágio supervisionado é um período crítico para a formação da identidade profissional, permitindo aos futuros professores aplicar teorias na prática e refletir sobre suas experiências. Professores em formação precisam desenvolver competências para integrar eficazmente essas tecnologias em suas práticas de ensino.

Esta revisão bibliográfica também filtrou artigos relacionados à formação docente, ensino de línguas e tecnologias, durante e após o período da Covid-19, os quais constataram adaptação rápida às TDIC pois a pandemia acelerou a necessidade de adoção de tecnologias digitais, forçando uma rápida adaptação tanto de professores quanto de alunos. Também, evidenciou o enfrentamento de desafios relacionados à infraestrutura, falta de formação específica em tecnologias digitais e dificuldades em manter o engajamento dos alunos, mas também, foi um momento de maior abertura para experimentação e inovação pedagógica, com o uso de novas ferramentas digitais. Professores utilizaram uma variedade de ferramentas digitais, como plataformas de videoconferência, aplicativos de aprendizado de línguas e recursos multimídia interativos. As tecnologias digitais ajudaram a manter o engajamento dos

alunos, embora houvesse variações na eficácia dependendo da familiaridade dos professores e alunos com as ferramentas utilizadas, e das estruturas proporcionadas pelas escolas.

A importância da formação continuada e do suporte técnico foi destacada na maioria das pesquisas consultadas, e é relacionada como crucial para o sucesso do ensino virtual e para a integração das tecnologias. A formação continuada é essencial para garantir que os professores se mantenham atualizados com as novas tecnologias. De acordo com as pesquisas, modelos de formação que combinam teoria e prática, como oficinas e cursos de desenvolvimento profissional, têm mostrado ser eficazes.

As investigações dialogam com uma formação inicial e continuada de professores que atrelam o letramento digital incluindo a capacidade de compreender, avaliar e criar informação utilizando recursos digitais. O desenvolvimento de competências, como navegação na internet, uso de ferramentas de comunicação digital, segurança on-line, e pensamento crítico em relação à informação digital. Abordam também a necessidade de modificações no currículo de formação com a inserção de competências digitais, e também a implementação de programas de desenvolvimento profissional contínuo focados em atualizar as competências digitais dos professores em exercício, oferecendo workshops, cursos on-line e treinamentos específicos.

Além disso, os trabalhos evidenciaram inúmeros desafios enfrentados na integração das tecnologias e o contexto escolar, incluindo a falta de infraestrutura adequada, resistência à mudança, insuficiência de treinamento específico, e dificuldades em integrar TDIC de forma pedagógica e não apenas técnica. Muitos ambientes educacionais ainda sofrem com a falta de acesso e tecnologias adequadas. Professores e alunos podem resistir a adotar novas tecnologias devido ao medo do desconhecido ou à percepção de que as TDIC são uma moda passageira. Há uma necessidade contínua de desenvolver abordagens pedagógicas que integrem efetivamente as TDIC no ensino, não apenas como uma ferramenta adicional, mas como parte integral do processo de ensino-aprendizagem.

Muitos contextos escolares ainda enfrentam barreiras relacionadas à falta de acesso a dispositivos e conectividade adequada, produzindo uma desigualdade de acesso. Esses estudos dialogam com a minha pesquisa em vários aspectos significativos, como por exemplo, a importância da formação continuada e o letramento digital e o desenvolvimento de habilidades digitais tanto na formação inicial, quanto na formação continuada. Abordam também o uso de plataformas *on-lines* de ensino, e entre tantos outros recursos citados ao longo desta revisão. Assim como a minha pesquisa, traz à tona a necessidade de investimentos na infraestrutura das escolas, bem como, também em suporte técnico, melhores equipamentos, e a promoção de acesso tecnológico igualitário.

A pesquisa na área da formação de professores de LI, especialmente no contexto das tecnologias é crucial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam às necessidades contemporâneas dos estudantes. Esta investigação permite a identificação e a implementação de uma plataforma de ensino de língua inglesa, seu contexto em uso, a vivência de professores e a adaptação ao ambiente digital e à diversidade de letramentos que caracterizam a sociedade atual. As principais áreas que minha pesquisa poderá contribuir são: O desenvolvimento de materiais didáticos inovadores, formação contínua de professores, inclusão e acessibilidade, avaliação de impacto e feedback.

As perspectivas futuras das tecnologias na educação são promissoras e abrangem várias áreas. A integração cada vez maior da tecnologia no ensino promete transformar a maneira como aprendemos e ensinamos, proporcionando um ambiente educacional mais eficiente, personalizado e inclusivo. Como por exemplo, a criação de experiências de aprendizagem personalizadas, adaptadas às necessidades, interesses e ritmos de cada aluno. Ferramentas de aprendizado adaptativo, como plataformas de e-learning e inteligência artificial, podem analisar o desempenho do aluno e ajustar o conteúdo e a metodologia de ensino para melhor atender às suas necessidades individuais.

A Realidade Aumentada (AR) e a Realidade Virtual (VR) têm o potencial de transformar a sala de aula, proporcionando experiências de aprendizado imersivas. Os alunos podem explorar ambientes históricos, realizar experimentos científicos virtuais ou praticar habilidades em cenários simulados, tudo sem sair da sala de aula. Essas tecnologias podem tornar o aprendizado mais envolvente e interativo, e estão começando a ser exploradas para o ensino de línguas. Podendo também fornecer novas *affordances* para a formação de professores. A IA também pode desempenhar vários papéis na educação, desde tutores virtuais que auxiliam os alunos com dúvidas até sistemas de avaliação automática que proporcionam feedback imediato. Além disso, a IA pode ajudar na administração escolar, melhorando a eficiência e a tomada de decisões com base em dados. As tecnologias educacionais podem apoiar o desenvolvimento profissional contínuo dos professores, oferecendo acesso a recursos de treinamento *on-line*, comunidades de prática e oportunidades de aprendizado colaborativo. Isso pode ajudar os professores a se manterem atualizados com as melhores práticas e inovações pedagógicas. Entre tantas outras, ferramentas e recursos, que ressoa como possibilidades infinitas para um mundo imerso na conectividade.

O panorama da formação de professores de língua inglesa e integração das tecnologias revela um cenário repleto de desafios e oportunidades. A análise do estado da arte evidencia a necessidade urgente de reestruturar os programas de formação docente para incorporar de

maneira eficaz as ferramentas digitais e as práticas pedagógicas que atendem às demandas de um mundo cada vez mais conectado e multimodal. Os desafios são significativos e vão desde a adaptação dos educadores às novas tecnologias até a superação das limitações estruturais e institucionais que muitas vezes impedem uma integração mais profunda das práticas digitais no ensino.

As possibilidades de inovação pedagógica e de melhoria da qualidade do ensino são igualmente grandes. As perspectivas futuras apontam para um cenário em que a tecnologia será um dos elementos centrais na formação de professores de língua inglesa. Investimentos em desenvolvimento profissional contínuo, a criação de políticas educacionais de suporte e a construção de uma infraestrutura tecnológica robusta serão essenciais para sustentar essa transformação.

Em resumo, a formação de professores de LI deve evoluir para atender às exigências de um mundo digital e diversificado. A integração eficaz das tecnologias na educação não é apenas uma necessidade, mas uma oportunidade para melhorar significativamente o ensino e a aprendizagem. A colaboração entre educadores, pesquisadores e formuladores de políticas será fundamental para construir um futuro educacional que seja inclusivo, inovador e responsivo às necessidades dos alunos e da sociedade.

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

O percurso metodológico corresponde à pesquisa desenvolvida na área da Linguística Aplicada e no campo de formação docente continuada. Os objetivos visam a investigar as concepções de docentes da educação básica pública e suas vivências pedagógicas na utilização de uma plataforma digital para ensino e aprendizagem de LI, “Plataforma Inglês Paraná”, considerando suas potencialidades, fragilidades e aplicabilidades, disponibilizada como ferramenta de ensino na educação básica pública no estado do Paraná.

A fim de atingir os objetivos propostos, contextualizar e alcançar resultado com a problematização da pesquisa, este capítulo apresenta o caminho metodológico percorrido em seu desenvolvimento, desde a inquietação enquanto docente da rede pública de ensino, despertando o interesse em pesquisar sobre a questão descrita, com a finalidade de dar voz e visibilidade aos professores da rede pública estadual sobre a realidade do ensino com a atual plataforma.

Ante os objetivos propostos, esta pesquisa enquadra-se como um estudo de natureza qualitativa, de epistemologia interpretativista (Schwandt, 2006), configurando-se um estudo de caso (Ludke; André, 1986). Para tanto, nas seções a seguir discorrem-se sobre a natureza da pesquisa, sua ontologia e epistemologia, a construção do eu pesquisador, os participantes e contexto da pesquisa, os instrumentos para geração de dados, o procedimento analítico adotado, os critérios de qualidade da pesquisa e uma reflexão sobre os procedimentos éticos empregados.

4.1. NATUREZA DA PESQUISA, ASPECTOS ONTOLÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS

Nesta seção, aborda-se a natureza da pesquisa, seus aspectos ontológicos e epistemológicos, que ocorrem por meio de um processo sistemático de investigação com o objetivo de alcançar novos conhecimentos, descobertas ou aprofundamento de um tema específico. Dessa forma, explora-se a pesquisa qualitativa, por meio estudo de caso, e fundamentada na epistemologia interpretativista.

A essência da pesquisa qualitativa é a busca para compreender os significados que os indivíduos atribuem às suas experiências e ao mundo ao seu redor, considerando o contexto sobre fenômenos complexos. Por se tratar de uma pesquisa que investiga a concepção de professores em seus ambientes de trabalho, suas vivências e experiências, e considerando a atuação da pesquisadora nesse processo, compreende-se que o percurso não ocorre de forma neutra. Os sentidos são construídos à medida que a pesquisa se desenvolve e ganha

materialidade.

Assim, esta pesquisa insere-se no paradigma qualitativo, o qual privilegia o processo e a construção de significados, levando em conta o contexto sócio-histórico-cultural, o ambiente natural como fonte de dados e o pesquisador como principal instrumento de investigação (Bogdan; Biklen, 1982 *apud* Ludke; André, 1986). A abordagem qualitativa, segundo Creswell (2007), começa com suposições, uma visão de mundo possível, cujo problema de pesquisa investiga o significado que indivíduos ou grupos outorgam a um problema social humano.

E para investigar esse problema, o observador/pesquisador utiliza abordagem de coleta de dados que é indutiva, o qual ao final do relatório as vozes dos participantes são inseridas conforme discorre:

Para estudar esse problema, os pesquisadores usam uma abordagem qualitativa emergente para a investigação, a coleta de dados em um ambiente natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo e a análise de dados que é indutiva e estabelece padrões ou temas. O relatório ou apresentação escrita final inclui as vozes dos participantes, a reflexividade do pesquisador e uma descrição e interpretação complexas do problema, e estende a literatura ou sinaliza um apelo à ação (Creswell, 2007, p. 37, tradução nossa)²⁵.

As salas de aula são espaços privilegiados para a condução da pesquisa qualitativa com base no interpretativismo (Bortoni-Ricardo, 2008). Especificamente, esta investigação analisa a concepção dos professores em relação ao uso da plataforma Inglês Paraná, com base em suas vivências, considerando suas possibilidades, potencialidades e desafios enfrentados pelos docentes no uso dessa tecnologia educacional.

O paradigma interpretativista observa um fenômeno a partir do viés de suas práticas sociais e seus significados vigentes, cujo “a compreensão do observador estará pautada na compreensão perspicaz de seus próprios significados como um agente ativo” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32). Para a autora, o paradigma interpretativista observa fenômenos com base em suas práticas sociais e significados contextuais. A compreensão do observador é, portanto, moldada por sua própria perspectiva e interpretação ativa dos significados presentes no ambiente social em análise.

Essa abordagem reconhece o caráter único do ambiente educacional e da interação dos professores com a plataforma, explorando como as políticas públicas, as condições escolares e

²⁵ Tradução para o idioma original: “To study this problem, qualitative researchers use an emerging qualitative approach to inquiry, the Collection of data in a natural setting sensitive to the people a places under study, and data' analysis that is inductive and establishes patterns or themes. The final written report or presentation includes the voices of participants the reflexivity of the researcher and a complex description and interpretation of the problem, and it extends the literature or signals a call for action”.

as concepções docentes se inter-relacionam. Esta pesquisa busca interpretar as experiências e significados atribuídos pelos professores referentes ao uso da plataforma Inglês Paraná, considerando que tais significados são socialmente construídos. Portanto, o papel do pesquisador também é essencial, pois, também construirá a partir de suas práticas, sua vivência no ambiente de pesquisa, seu olhar e sua interpretação sobre o objeto pesquisado.

Schwandt (2006, p. 195) enuncia que o ponto de vista interpretativista compreende a ação humana como inerentemente significativa, sendo assim, “para que uma determinada ação humana, seja ela, uma cerimônia, um movimento ou atitude, o observador/pesquisador deve compreender o significado que essa ação constitui”. O autor argumenta que, nessa epistemologia, a ação humana é sempre significativa. Para entender qualquer ação, seja uma cerimônia ou um gesto, o pesquisador deve interpretar o significado que essa ação possui dentro do contexto social. Isso ressalta a importância da contextualização para a interpretação.

Para essa compreensão, Schwandt (2006) delimita algumas noções como por exemplo, o entendimento da consciência ou intenção subjetiva do ator, relacionados a crenças, desejos, pensamentos etc. A segunda noção refere-se à compreensão do mundo intersubjetivo, cujo objetivo é considerar significativa toda e qualquer ação humana. Deve-se considerar que todo enunciado depende do seu contexto de utilização (indexicalidade) e que todo enunciado também compõe uma ação (reflexibilidade). O autor detalha noções fundamentais para a compreensão interpretativista, como a intenção subjetiva do ator, que é influenciada por crenças, desejos e pensamentos (Schwandt, 2006). Além disso, destaca a importância do contexto e da reflexividade, que é a capacidade de os enunciados contribuírem para a construção de uma ação. Nesse sentido, esta pesquisa analisa as concepções dos professores sobre o uso das TDIC e a Plataforma Inglês Paraná levando-se em conta suas experiências e vivências em diversos contextos de ensino, especificamente, nas aulas de LI.

Assim, por ser de natureza qualitativa, espera-se que tanto o pesquisador quanto os participantes, neste caso, professores, possam refletir sobre seus papéis na construção de conhecimento sobre o foco da pesquisa, proporcionando reflexão e produção de sentido sobre suas ações. Esse enfoque é especialmente relevante para a investigação, pois permite que os professores não sejam apenas sujeitos de estudo, mas também agentes ativos na análise e transformação de sua prática, o que inclui a reflexão sobre a plataforma e suas implicações no ensino de inglês e na formação docente.

4.2. ESTUDO DE CASO

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, o qual consiste em dar foco em algum fenômeno em que o pesquisador está inserido, partindo de dados particulares para generalizar para os demais, conforme descrevem Ludke e André (1986, p. 18):

Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo. O quadro teórico inicial servirá assim de esqueleto, de estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados e acrescentados, na medida que o estudo avance.

Convém destacar que, tradicionalmente, o estudo de caso não visa necessariamente à generalização, no sentido estatístico ou amplo. Em vez disso, busca proporcionar uma compreensão profunda e contextualizada de um fenômeno específico. A generalização em estudos de caso, quando ocorre, é muitas vezes do tipo analítica, ou seja, baseada em conceitos teóricos e na construção de aprendizados para contextos semelhantes.

O estudo de caso dialoga com o construtivismo social, que considera o conhecimento algo não acabado, mas uma construção que se refaz constantemente. Lüdke; André (1986).também descrevem que um princípio elementar para compor o estudo de caso é levar em conta o contexto em que este se situa, sendo necessário melhor compreender a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas, que devem ser relacionadas à situação específica em que ocorrem, buscando retratar a realidade junto à complexidade natural das situações.

O conhecimento científico se desenvolve por um processo de construção coletiva. Uma característica marcante do estudo de caso se dá pelo fato de a pesquisa não ficar restrita às suas próprias margens e limitações. Deve-se, então, ampliar a possibilidade de debate, reflexão dos resultados e conclusões para outros contextos semelhantes (Alves-Mazzotti, 2006). No parâmetro desta pesquisa, busca-se a compreensão de apenas um caso (concepção de um grupo de professores), e não a generalização, tornando importante otimizar a compreensão do caso estudado. A escolha do estudo de caso como abordagem metodológica é especialmente adequada para investigar fenômenos pouco explorados pela literatura, ou seja, quando o tema de pesquisa é relativamente novo ou ainda não foi amplamente estudado por Yin (1984 *apud* Alves-Mazzotti, 2006).

Essa perspectiva facilita a identificação de categorias relevantes para a observação, que podem não ter sido previamente reconhecidas, e permite o desenvolvimento de hipóteses iniciais. Assim, o estudo de caso não apenas fornece uma compreensão rica e contextualizada do fenômeno específico, mas também contribui para a construção de conhecimento mais amplo,

que pode servir de base para investigações subsequentes.

De acordo com Telles (2002), o estudo de caso enfoca um determinado evento pedagógico, componente ou fenômeno e o pesquisador enfatiza um único caso provindo de seu ambiente profissional. Os objetivos da pesquisa se voltam à descrição e explicação desse fenômeno. Para analisar o caso estudado, o investigador tem a oportunidade de examinar os dados coletados de maneira detalhada e identificar diversos temas ou questões que surgem a partir desses dados. Ao fazer isso, também poderá buscar evidências de padrões e tentar explicar porque esses padrões ocorrem. Além disso, essa análise deve revelar como esses padrões e temas estão conectados entre si e como eles formam um sistema coerente. Dessa maneira, o estudo de caso permite uma compreensão mais profunda e integrada dos dados, revelando as inter-relações e configurações que ajudam a explicar o fenômeno em estudo.

Logo, a escolha do estudo de caso como tipologia para esta pesquisa sobre as concepções docentes sobre a Plataforma Inglês Paraná é realizada mediante sua capacidade de proporcionar uma análise detalhada e contextualizada desse fenômeno específico. A Plataforma representa uma iniciativa única de ensino de LI. Por possuir características próprias de ensino e sendo considerada uma plataforma recém-implementada, também é um fenômeno pouco estudado, o qual precisa ser compreendido em sua complexidade.

Desse modo, a Plataforma é a unidade em que se materializam significações e construções sobre a vivência dos professores com seu uso, a forma como ela é utilizada, os métodos pedagógicos empregados, os recursos disponíveis e os resultados obtidos pelos usuários, que são objetos de investigação desta pesquisa. A metodologia aqui empregada permite uma análise intensiva e multifacetada, explorando tanto a percepção dos professores perante seus usos e resultados educacionais quanto os aspectos técnicos da plataforma. Ademais, o estudo de caso permite que a pesquisa seja adaptativa e exploratória, ajustando-se conforme novos dados são obtidos. Dado que a "Plataforma Inglês Paraná" é uma plataforma específica com um público e um contexto bem definidos, um estudo de caso é particularmente adequado para entender os detalhes e nuances que podem ser captados no processo.

Essa tipologia de pesquisa foi escolhida também porque proporciona uma oportunidade de gerar significações e aprendizagens que podem ser aplicadas a outros contextos educacionais semelhantes, ainda que a generalização não seja o objetivo principal. A profundidade da análise oferecida pelo estudo de caso contribui para um entendimento abrangente das dinâmicas e efetividades das percepções docentes referente à Plataforma, permitindo identificar potencialidades e limitações. Delineado, portanto, o aporte teórico-metodológico da pesquisa — estruturado para garantir seu bom desempenho e desenvolvimento, e articulado aos objetivos

propostos, em consonância com seu caráter qualitativo, passam-se às próximas seções.

4.3. PARTICIPANTES

Esta seção apresenta os participantes da pesquisa e os critérios que orientaram sua escolha. Os participantes são professores vinculados aos programas PIBID e Residência Pedagógica (RP), que atuaram nos Editais nº 23/2022²⁶ e nº 24/2022²⁷ da Capes, respectivamente, em parceria com universidades estaduais do Paraná. Esses programas têm como objetivo principal a formação inicial de professores por meio da inserção prática no contexto escolar, proporcionando experiências pedagógicas que articulam teoria e prática desde os primeiros anos da formação acadêmica. Tais docentes desempenham um papel essencial na orientação dos licenciandos, acompanhando-os em suas atividades nas escolas de educação básica e oferecendo suporte teórico e prático para a formação integral desses estudantes. Por meio de suas experiências, busca-se compreender como a Plataforma Inglês Paraná tem impactado e transformado suas vivências em sala de aula.

Ao longo da jornada de desenvolvimento desta dissertação, tornou-se necessário realizar ajustes no perfil dos participantes inicialmente planejados. A intenção inicial era contar com professores vinculados ao Núcleo Regional de Educação (NRE) de Maringá. No entanto, questões burocráticas impostas por esse órgão dificultaram o acesso direto a esses profissionais e limitaram o andamento da pesquisa conforme suas exigências. Diante desse cenário, optou-se por redirecionar a abordagem metodológica, priorizando a viabilidade da coleta de dados e a integridade do processo investigativo.

A nova definição dos participantes recaiu sobre professores vinculados aos programas PIBID e RP. Essa escolha se deu, em parte, pela atuação da professora orientadora desta pesquisa como coordenadora local de Pibid de LI da Universidade Estadual de Maringá (UEM), o que facilitou o contato com os docentes envolvidos. Essa mudança não apenas proporcionou um acesso mais célere aos participantes, como também ampliou o leque de realidades escolares contempladas pela pesquisa, uma vez que os novos participantes passaram a incluir docentes de diferentes regiões do Paraná, vinculados às universidades estaduais do estado, e não apenas ao NRE de Maringá. Essa diversidade enriquece as análises e contribui para uma compreensão

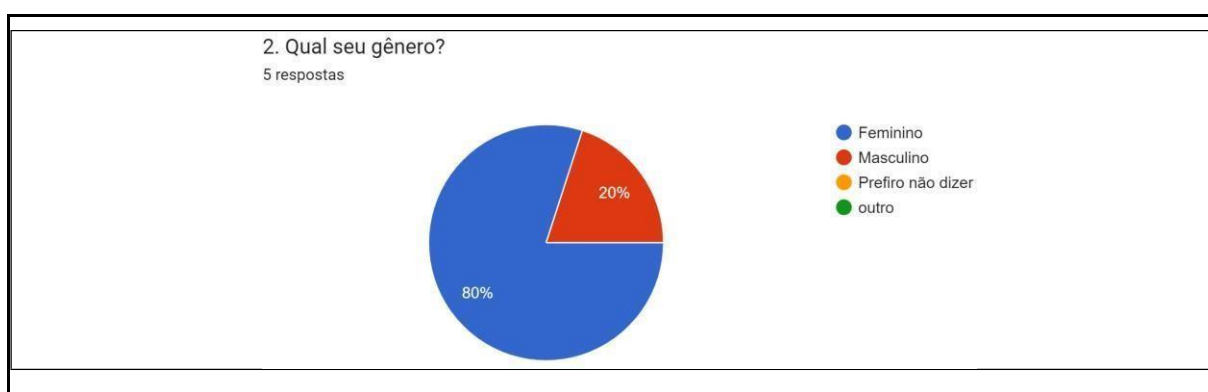
²⁶ Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692974_Edital_23_2022.pdf. Acesso em: 31 jan.2025

²⁷ Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692979_Edital_24_2022.pdf. Acesso em: 31 jan. 2025.

mais ampla dos impactos da Plataforma Inglês Paraná em distintos contextos educacionais.

A participação desses professores nesta pesquisa é, portanto, fundamental, pois eles possuem uma visão privilegiada sobre os desafios e potencialidades do processo formativo e das práticas pedagógicas no contexto escolar. Passa-se, a seguir, à descrição do perfil dos participantes. Embora o convite à participação tenha sido encaminhado a todos os supervisores e preceptores que integraram os referidos editais, apenas cinco aceitaram participar da pesquisa. Dentre esses cinco docentes, quatro são professoras e um é professor. (Gráfico 01. Gênero dos participantes)

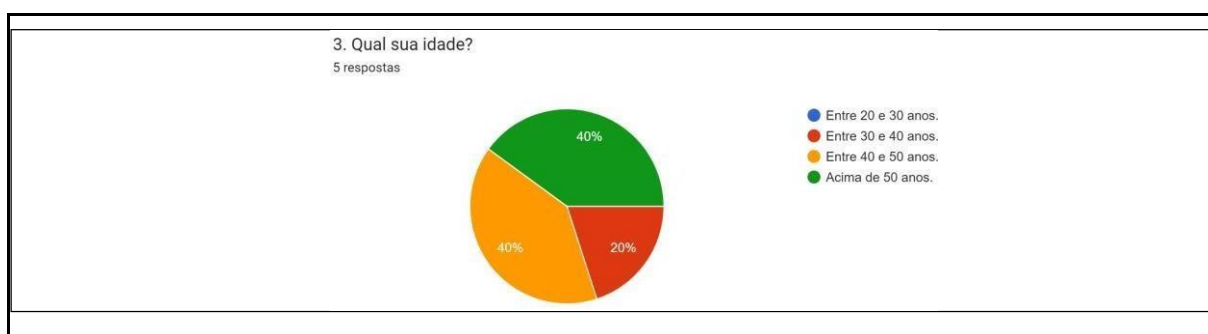
Gráfico 1: Gênero dos participantes



Fonte: A autora.

No Gráfico 2, observa-se que a média de idade dos participantes varia entre 30 a mais de 50. 20% têm entre 30 e 40 anos, 40% dos entrevistados têm entre 40 e 50 anos e 40% estão acima de 50 anos.

Gráfico 2: Faixa etária dos participantes

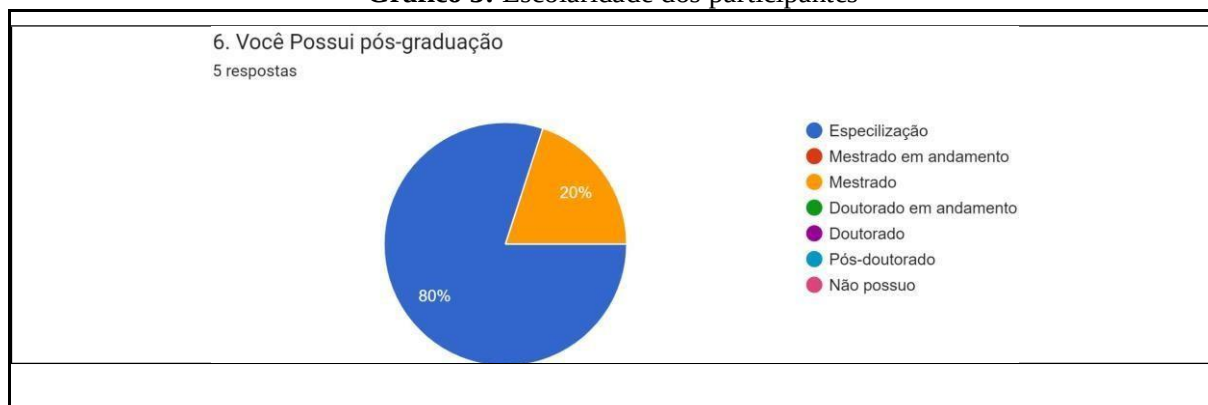


Fonte: A autora.

Em relação às formações acadêmicas dos participantes, suas respostas indicam que todos têm graduação em Letras, com especialização em Inglês e Português. As graduações ocorreram em diferentes anos e instituições. Um participante se formou em 2010, outro em 2003 pela UENP, enquanto os demais mencionaram apenas a área de formação (Letras -

Português e Inglês, Letras Inglês). Com relação ao nível de escolaridade, 80% são professores especialistas e 20% têm a titulação de mestrado.

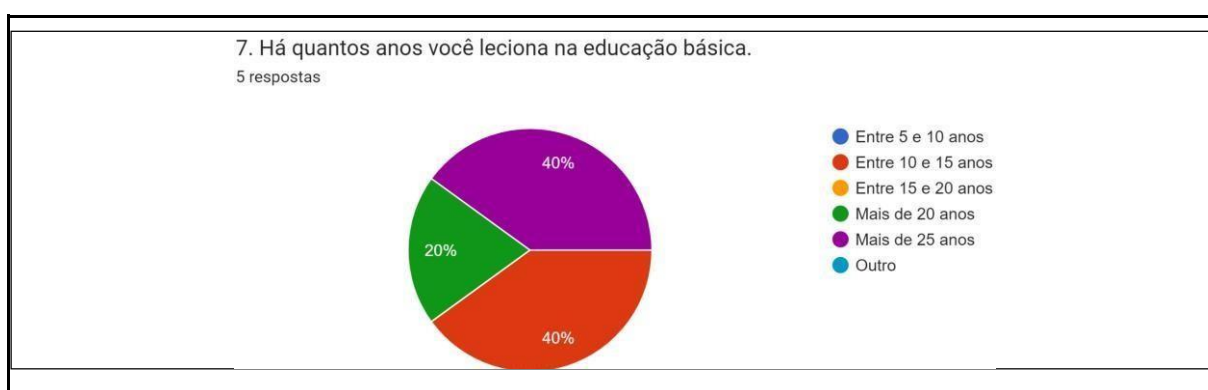
Gráfico 3: Escolaridade dos participantes



Fonte: A autora.

Os participantes indicaram em suas respostas que concluíram diversos cursos de inglês em escolas de idiomas. Entre as instituições mencionadas estão ILG, *Minsky*, IBL, e *Skill*, cursos que variam desde o nível elementar ao avançado. Com relação ao tempo de serviço na educação básica, 40% dos professores entrevistados possuem mais de 25 anos de colaboração, enquanto os outros 60% variam entre 10 a 20 anos de serviços prestados à educação básica.

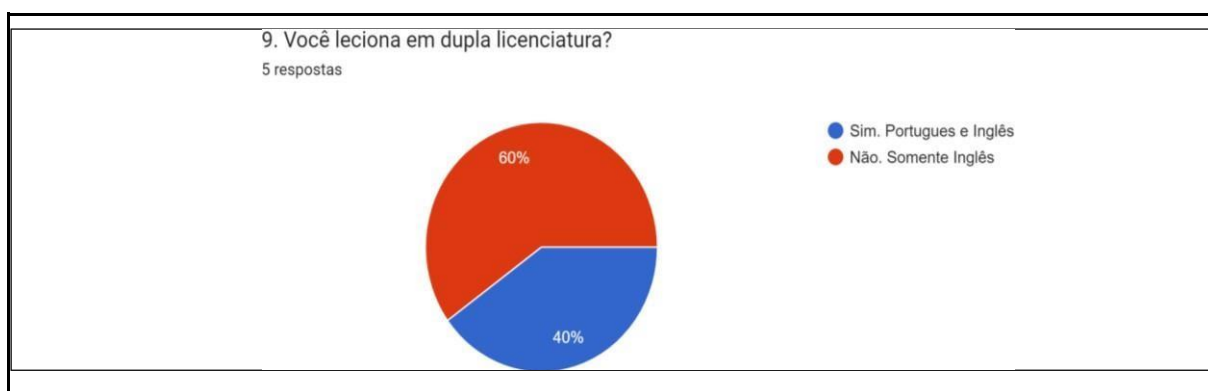
Gráfico 4: Tempo de atuação na educação básica



Fonte: A autora.

Em relação às disciplinas lecionadas, aproximadamente 60% dos participantes ensinam exclusivamente o componente curricular de LI, enquanto 40% lecionam em dupla licenciatura, sendo a outra disciplina a Língua Portuguesa.

Gráfico 5: Disciplina



Fonte: A autora.

Com base no perfil dos participantes, observa-se que todos possuem uma sólida formação acadêmica em Letras, com especialização em Inglês e Português, além de possuírem experiência no ensino e na educação básica, variando de 10 a mais de 25 anos de atuação. Essa qualificação, somada à vivência em cursos de idiomas e à diversidade em suas práticas pedagógicas, confere a esses profissionais uma perspectiva rica sobre ensino de inglês nas escolas públicas do Paraná.

Como especialistas no ensino de LI, esses professores participantes não apenas contribuem com sua *expertise*, mas também com todas suas práticas ao longo de suas experiências perante os desafios já percorridos e as necessidades já perpassadas no cotidiano escolar. A experiência também com programas de formação de professores faz com que esses participantes compreendam de maneira profunda o processo de ensino e aprendizagem, que é essencial para avaliar o impacto e eficácia de uma plataforma educacional voltada para o ensino de LI no Paraná.

Assim, a participação desses professores nesta pesquisa não só enriquece a análise sobre todo o processo de ensino e aprendizagem ante a Plataforma, mas também oferece uma contribuição valiosa para a melhoria das políticas públicas educacionais voltadas à formação de docentes, ao ensino de línguas e à integração das tecnologias nas escolas paranaenses.

4.4. GERAÇÃO, INSTRUMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Apresentam-se, nesta seção, os procedimentos e instrumentos utilizados para a geração de dados nesta pesquisa. A escolha desses métodos foi guiada pela necessidade de compreender as concepções dos professores relativas à implementação da Plataforma Inglês Paraná, bem como os desafios e potencialidades do uso da plataforma no contexto educacional. A abordagem principal adotada foi o uso de questionários, reconhecidos como instrumentos eficazes para

captar percepções e experiências de um número significativo de participantes de forma padronizada e objetiva.

A coleta de dados se dá no contexto natural e requer instrumentos que capturem o ponto de vista dos atores sociais: entrevistas, observações, notas de campo, documentos produzidos pelos participantes da pesquisa e gravações de suas interações (Reis, 2006, p 104).

O questionário foi elaborado pela pesquisadora considerando como objetivos do estudo de investigação as concepções dos docentes da educação básica pública quanto às potencialidades, fragilidades e aplicabilidade pedagógica da “Plataforma Inglês Paraná”, sendo estruturado de maneira a explorar reflexões mais aprofundadas acerca do tema, considerando o contexto dos participantes e o tipo de informação que eles podem fornecer. Assim, o questionário foi redigido com base no perfil do público-alvo, garantindo sua compreensão e adequação ao nível de escolaridade e experiência dos respondentes (Lüdke; André, 1986).

Diante do exposto, esta pesquisa deu-se por meio de aplicação de um questionário de cunho dissertativo, empreendido via *Google forms*, o qual foi encaminhado via *e-mail* aos professores da educação básica de LI que participaram dos Editais do PIBID e Residência Pedagógica, no ano de 2022, em parceria com as universidades estaduais do Paraná. Por meio da geração desses dados, espera-se capturar, por meio de suas concepções, o que pensam sobre a utilização da Plataforma Inglês Paraná considerando sua operacionalização, aplicabilidades, funcionalidades, possibilidades e desafios em suas práticas pedagógicas. A análise dos dados ocorreu de forma indutivo-dedutiva (Lüdke; André, 1986; Creswell, 2007), tendo como foco a identificação de categorias analíticas. A análise indutiva partiu de um olhar micro, em que a leitura dos dados é feita de forma minuciosa com o intuito de capturar o tema central de cada turno de fala e/ou de cada pergunta respondida. É o tipo de análise que não possui categorias prévias, pois elas emergem dos dados gerados e são partes integradoras dos resultados e conclusões.

A partir da identificação de categorias de forma indutiva, a análise passou a seguir uma abordagem dedutiva, tendo essas categorias como base para a interpretação dos dados. Ressalta-se que, ao longo do processo, novas categorias também puderam emergir, conforme a complexidade das respostas analisadas. Freitag (1994) destaca a importância de uma abordagem reflexiva e crítica na pesquisa social, que pode articular tanto métodos indutivos quanto dedutivos, discutindo, ainda, conceitos filosóficos, sociológicos e metodológicos próprios da teoria crítica. Sobre os temas em questão, enuncia que, dedutivamente, parte-se de princípios gerais para derivar conclusões específicas; indutivamente, observam-se fenômenos específicos

para construir generalizações. Indução e dedução são termos complementares e harmoniosos na construção do conhecimento (Minayo, 2004).

Por isso, a integração da análise indutiva e dedutiva é uma combinação poderosa na produção de conhecimento. Considerando o contexto desta pesquisa, a análise indutiva ocorreu por meio da interpretação das respostas ao questionário do participante 1 e, posteriormente, de forma dedutiva, foi realizada a análise dos questionários dos participantes 2, 3, 4 e 5. A partir disso, as categorias analíticas foram agrupadas tendo como base as questões do questionário. Por meio delas, foi possível responder às perguntas da pesquisa que ora se propõe. Esse processo permite uma compreensão rica e contextualizada do fenômeno estudado, baseada nas evidências geradas.

O Quadro 3 apresenta as perguntas de pesquisa encaminhadas aos participantes. As questões de 02 a 10 foram elaboradas para estabelecer o perfil dos participantes e as questões de 10 a 24 visam compreender as concepções dos professores perante as vivências e usos da Plataforma.

Quadro 1: Questionário

PERFIL DOS PARTICIPANTES	
1. Qual seu gênero?	
2. Qual sua idade?	
3. Qual sua graduação no ensino superior e em que ano se graduou?	
4. Quais outros cursos de inglês você já concluiu?	
5. Você possui pós-graduação?	
6. Há quantos anos você leciona na educação básica?	
7. Para qual turma você leciona?	
8. Você leciona em dupla licenciatura?	
VIVÊNCIAS E UTILIZAÇÃO DA PLATAFORMA INGLÊS PARANÁ	
10. Como você avalia a Plataforma Inglês Paraná considerando os objetivos de ensino de inglês no seu contexto de trabalho?	
11. De que forma a Plataforma foi implementada no seu contexto de atuação?	
12. Quais os objetivos apresentados pelo governo/coordenação pedagógica para o uso dessa plataforma em suas aulas de inglês?	
13. Com que frequência você utiliza essa Plataforma?	
14. Com que frequência seus alunos a utilizam?	
15. Quais os aspectos teórico-metodológicos embasam as atividades da plataforma?	
16. Quais suas dificuldades/desafios, se alguma, quanto ao manuseio e uso da plataforma em suas aulas?	
17. Quais as possibilidades de uso da plataforma em suas aulas?	
18. Quais as potencialidades, se alguma, quanto ao manuseio e uso da plataforma em suas aulas?	
19. De que forma a plataforma contribui ou não para o planejamento e elaboração dos planos de aula para ensinar inglês?	
20. Quais atividades da plataforma você considera mais relevantes para suas aulas?	
21. Quais atividades da plataforma você considera menos relevantes para suas aulas?	
22. Como você avalia a forma como são disponibilizadas as atividades na plataforma?	

23. Comente sobre a implementação de ambientes virtuais na escola como ferramentas e perspectivas metodológicas de ensino e aprendizagem de inglês, tendo como exemplo a Plataforma Inglês Paraná e o seu contexto de trabalho.

Fonte: A autora.

Para facilitar a compreensão geral da pesquisa, apresenta-se o Quadro 4, o qual contempla os objetivos da pesquisa, seu instrumento para a geração de dados, unidade de análise e as perguntas de pesquisa.

Quadro 2: Desenho da pesquisa

OBJETIVO GERAL: INVESTIGAR AS CONCEPÇÕES DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA QUANTO ÀS POTENCIALIDADES, FRAGILIDADES E APLICABILIDADE PEDAGÓGICA DA “PLATAFORMA INGLÊS PARANÁ”					
Objetivos específicos	Perguntas de pesquisa	Instrumentos de geração de dados	Forma de registro	Unidade de análise	Foco
Analisar a concepção dos professores sobre a eficiência e funcionalidade da plataforma Inglês Paraná como recurso no ensino de inglês;	Quais as concepções dos professores sobre a eficiência e funcionalidade da plataforma Inglês Paraná como recurso no ensino de inglês?	Questionário via <i>Google Forms</i>	Linguagem escrita	concepção	Formação docente continuada
Evidenciar as experiências dos professores sobre a implementação da plataforma;	Que experiências os professores relatam sobre a implementação da plataforma?	Questionário via <i>Google Forms</i>	Linguagem escrita	concepção	Formação docente continuada
Analisar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores ao integrar os recursos da plataforma em suas aulas;	Quais as estratégias pedagógicas são utilizadas pelos professores ao integrar os recursos da plataforma em suas aulas?	Questionário via <i>Google Forms</i>	Linguagem escrita	concepção	Formação docente continuada

Descrever a plataforma situando o contexto histórico em que ela surge, considerando sua estrutura, design e ferramentas.	Como a plataforma está organizada considerando seus objetivos, estrutura organizacional, designs e ferramentas?	Documentos/sites da plataforma	Linguagem escrita	Texto escrito/docu mental	Plataforma Inglês Paraná
--	---	--------------------------------	-------------------	---------------------------	--------------------------

Fonte: A autora.

4.5. CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

As práticas investigativas que envolvem seres humanos em situações sociais complexas obrigatoriamente devem se pautar em conceitos éticos estabelecidos por órgãos reguladores. A LA, ao focar em questões práticas da linguagem em contextos educacionais, sociais e culturais, demanda um compromisso ético profundo por parte dos pesquisadores. Questões como o respeito pela autonomia dos participantes, a proteção de suas identidades e o manejo responsável dos dados são elementos centrais.

Celani (2005) aponta para a necessidade de uma ética que vá além das normas institucionais, englobando um cuidado contínuo com os sujeitos da pesquisa. A autora destaca que os pesquisadores, ao investigarem o uso da linguagem em contextos sociais, não podem tratar os participantes de forma meramente instrumental. Também alerta para a necessidade de garantir o consentimento informado de maneira clara aos participantes da pesquisa. Além disso, o pesquisador deve assegurar que os dados coletados sejam tratados com confidencialidade e integridade, respeitando a privacidade dos indivíduos envolvidos.

A pesquisa em questão foi submetida e aprovada²⁸ pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá, via Plataforma Brasil²⁹, um dos procedimentos a ser seguido visando à proteção dos participantes da pesquisa, assegurando-lhes anonimato (Egido, 2019). Segundo Celani (2005), na pesquisa educacional o papel dos participantes e a responsabilidade social são questões fundamentais. Tudo o que constitui o ser humano, suas crenças, atitudes, valores e identidades só existe na interação social, nas quais o enunciado é fundamental.

A construção dos significados é feita pelo pesquisador e pelos participantes, em negociações. Portanto, os “sujeitos” passam a ser participantes, parceiros. E mais, se a vida social é dialógica, o método para descrevê-la também deve ser dialógico, para se garantir a opressão que ameaça os participantes, como

²⁸ CAAE: 7968582390000018.

²⁹ Plataforma Brasil. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/plataforma-brasil-conep?view=default>. Acesso em: 22 ago. 2024

decorrência das relações assimétricas de poder (Celani, 2005, p. 109).

Diante do paradigma qualitativo, na perspectiva de Celani (2005), os riscos decorrem de imprevistos, pois esse paradigma é mais um desdobramento do que um plano ou roteiro definitivo. De acordo com Denzin e Lincoln (2006), o caminho do saber está atrelado ao conteúdo do conhecimento e às relações com os participantes da pesquisa.

Faz parte desse diálogo o Termo De Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) como uma maneira de informar os participantes da pesquisa sobre os objetivos da pesquisa, seu papel como participantes, geração de dados, anonimato, dentre outros, além da informação quanto a sua desistência na participação na pesquisa a qualquer momento. O papel do pesquisador é evitar danos e prejuízos aos participantes, tendo em vista que tanto no caráter epistemológico quanto nos procedimentais as decisões são do pesquisador (Celani, 2005). Em conformidade com os princípios éticos que regem a pesquisa com seres humanos, foi elaborado um TCLE para os participantes deste estudo (Apêndice A), essencial para assegurar que todos os participantes da pesquisa compreendessem de forma clara e detalhada os objetivos, procedimentos, potenciais riscos e benefícios da investigação, bem como seus direitos de participar ou não do estudo.

O TCLE utilizado nesta pesquisa seguiu as diretrizes estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). O termo explicou, de maneira acessível, os objetivos gerais do estudo e os métodos de coleta de dados. Também assegurou que todas as informações fornecidas pelos participantes seriam tratadas com confidencialidade e que suas identidades seriam preservadas em todas as etapas da pesquisa. Ficou garantido que os participantes poderiam, a qualquer momento, retirar seu consentimento e deixar de participar da pesquisa sem qualquer tipo de penalização ou prejuízo. O documento informou os possíveis riscos, mesmo que mínimos, associados à participação na pesquisa.

O Termo incluiu informações de contato dos pesquisadores responsáveis e do Comitê de Ética em Pesquisa para que os participantes pudessem obter mais esclarecimentos, fazer questionamentos ou relatar qualquer desconforto ao longo da pesquisa. A obtenção do Consentimento foi feita de maneira livre e esclarecida, garantindo que os participantes tivessem tempo e oportunidade de ler, refletir e fazer perguntas antes de assinar o documento. Além disso, todos os participantes receberam uma cópia do TCLE para manterem em seus registros pessoais. O respeito à autonomia e aos direitos dos participantes, expressos por meio do TCLE, reforça o compromisso ético desta pesquisa, em consonância com os valores fundamentais de beneficência, justiça e não maleficência.

5. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Apresentam-se, nesta seção, os dados gerados por meio de um questionário aplicado via Google Forms, elaborado com base em uma abordagem analítica indutivo-dedutiva. Esse método permitiu captar as concepções dos professores acerca da utilização da Plataforma Inglês Paraná, oferecendo uma visão abrangente e estruturada do tema. As respostas foram organizadas e analisadas com base em categorias analíticas que emergiram ao longo do processo e que, posteriormente, foram confrontadas com a literatura especializada sobre o ensino de Língua Inglesa e a formação docente mediados pelas tecnologias digitais.

As categorias analíticas destacadas em negrito ao longo do texto foram construídas com o objetivo de identificar padrões recorrentes nas respostas e verificar como esses se articulam com as discussões teóricas que embasam esta investigação. Inicialmente, discorre-se sobre essas categorias com base nas respostas de professores da educação básica vinculados aos programas PIBID e Residência Pedagógica (RP) de Língua Inglesa, participantes dos Editais nº 23/2022 e nº 24/2022 da CAPES, em parceria com as universidades estaduais do Paraná. Para preservar a identidade dos participantes, utilizou-se a letra "P" seguida de um número, nomeando-os como P1, P2, P3, P4 e P5. Tais docentes desempenham papel significativo na formação inicial dos licenciandos e trazem, por meio de suas respostas, reflexões sobre as potencialidades, fragilidades e funcionalidades da Plataforma Inglês Paraná no cotidiano escolar, especialmente no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.

Diante do que foi analisado, abordam-se, a seguir, os aspectos mais relevantes identificados, com ênfase na integração das tecnologias digitais no contexto educacional em especial, no uso da Plataforma Inglês Paraná e em suas implicações para o ensino de Língua Inglesa e a formação docente. Ressalta-se que a análise e discussão se concentram nas questões 10 a 24 do questionário, uma vez que as questões de 1 a 9, voltadas ao perfil dos participantes, foram abordadas previamente na seção metodológica. Com relação à pergunta 10, “Como você avalia a Plataforma Inglês Paraná considerando os objetivos de ensino de inglês no seu contexto de trabalho?”, evidencia-se a categoria **avaliação crítica**.

Os participantes avaliam a plataforma tanto de maneira positiva quanto negativa. Com relação aos aspectos positivos, nota-se que eles são condicionados, ou seja, os participantes reconhecem a importância da plataforma para atingir os objetivos de ensino de LI, mas condicionam a alguns fatores que estão voltados ao seu uso enquanto material de apoio e à possibilidade de manipulação das respostas/atividades. A análise das respostas, apontam, portanto, para duas fragilidades centrais: a) a Plataforma não condiz com a idade nem com os

interesses dos estudantes; e b) a Plataforma é insuficiente como principal ferramenta de ensino. Como potencialidade, destaca-se seu uso como material de apoio, desde que aliado à autonomia docente e a outras estratégias metodológicas. Os participantes P2 e P4 compreendem a plataforma como complemento útil para o ensino de LI, mas ineficaz como ferramenta principal de ensino devido ao fato de que os estudantes conseguem realizar as atividades sem a leitura adequada dos exercícios.

Avalio positivamente se usada como material de apoio. (P2)

Se fosse usada adequadamente e não fosse manipulada pelos alunos poderia ajudar um pouco, mas os alunos conseguem fazer as atividades sem ler, então não ajuda muito. (P4)

Os participantes P1 e P5, por sua vez, referiram à categoria **avaliação crítica** sob ponto de vista negativo quando afirmaram que a Plataforma não condiz com os objetivos de ensino do referido idioma, não contempla a faixa etária dos alunos e seus interesses e objetivos de aprendizagem, além de estar voltada para a área corporativa.

A Plataforma não condiz com os objetivos que espero alcançar em sala de aula. (P1)

A plataforma não considera a idade e os interesses dos alunos do Ensino Fundamental pois é voltada para o mundo corporativo. (P5)

Na visão do participante P3, a Plataforma é considerada improdutiva para alcançar os objetivos de aprendizagem no ensino LI.

Ineficiente. (P3)

Essas respostas demonstram que os participantes têm visões que variam entre positiva condicionada e críticas mais contundentes. Os participantes reconheceram a potencialidade da Plataforma desde que seja uma ferramenta de apoio ao ensino. Entretanto, apontaram limitações práticas relacionadas à sua aplicação ao ensino, como manipulação das atividades, a possibilidade de responder exercícios sem leitura e a inadequação com público-alvo. Essas percepções refletem a complexidade do uso de tecnologias educacionais no ensino de LI, destacando a necessidade de uma integração mais contextualizada e adaptada às realidades escolares.

Com relação ao interesse e a faixa etária dos estudantes, Prensky (2001) assevera que os professores devem adotar métodos de ensino que ressoem com a experiência de nativos digitais, incluindo o uso de jogos educacionais e simulações ou outras atividades interativas. O autor também enfatiza a necessidade de ensinar conteúdo legado, como leitura, escrita e

lógica, bem como conteúdo futuro, relacionados a competências digitais. Na análise dos dados aqui gerados, os professores avaliam que a Plataforma não estimula o desenvolvimento de potencialidades na aprendizagem de LI, pois não promove o desenvolvimento de habilidades digitais, sendo insuficiente para engajar os estudantes nas áreas de seus interesses e faixa etária. Portanto, compromete também o desenvolvimento das outras habilidades como leitura e escrita.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2017), os objetivos do ensino da LI devem concentrar-se no desenvolvimento linguístico que permita os estudantes utilizarem o inglês como ferramenta de comunicação em diferentes contextos. Na oralidade, os estudantes devem engajar-se na construção de significados e na produção oral. Na leitura, devem compreender e interpretar textos que circulam nas diversas esferas da sociedade. Na escrita, devem planejar, produzir e revisar textos. Além disso, é necessário que reflitam sobre aspectos linguísticos, como léxico e gramática, e que sejam capazes de problematizar os diferentes papéis da LI no mundo contemporâneo, e em uma perspectiva histórica.

Aprender um novo idioma implica práticas comunicativas que vão além da simples aprendizagem de um código linguístico. Dentro dessa complexidade emergem objetivos de aprendizagem que buscam atender às necessidades reais dos estudantes. Scheifer e Rego (2020, p. 109) afirmam que os “indivíduos transitam intensamente por entre espaços sociais atravessados por múltiplas semioses, culturas, identidades e línguas, sendo constantemente convocados a lidar com situações complexas de linguagem”. Assim, a Plataforma Inglês Paraná na concepção dos professores é vista como uma ferramenta que não atende os objetivos de ensino e não corresponde à faixa etária dos estudantes. Entretanto, a ferramenta é considerada potencialmente útil como material de apoio, desde que respeite a autonomia docente e seja complementada por outros métodos e ferramentas que atendam à diversidade e a realidade dos contextos escolares.

Nesse sentido, refletir sobre a cultura digital torna-se essencial para compreender as necessidades formativas dos estudantes da atualidade. Jenkins (2009) argumenta que o contexto contemporâneo demanda o desenvolvimento de habilidades que vão além das competências tradicionais, como leitura e escrita. Em uma cultura participativa, os jovens são chamados a atuar como produtores e colaboradores de conhecimento, o que exige competências como julgamento crítico, navegação transmídia, apropriação criativa de conteúdos e inteligência coletiva. A ausência dessas dimensões no uso da Plataforma Inglês Paraná, conforme apontado pelos professores, evidencia um desalinhamento entre a proposta pedagógica da ferramenta e as demandas da cultura digital em que os estudantes estão inseridos.

No que se refere à pergunta 11, “De que forma a Plataforma foi implementada no seu

contexto de atuação?”, as categorias ressaltadas foram: **imposição, obrigatoriedade**, ausência de diálogo e assédio moral. De acordo com P1, P4 e P5, a Plataforma foi implementada de maneira arbitrária, com presença de assédio moral, sem diálogo com os atores sociais (alunos e professores), sendo totalmente imposta pela esfera governamental. Por meio das respostas dos participantes, é possível evidenciar o abuso de poder velado e, ao mesmo tempo, a explicitação ao usarem ferramentas que controlam e ameaçam aqueles que não seguem a ordem estabelecida. As categorias **imposição, ausência de diálogo e obrigatoriedade** emergiram dessas respostas, respectivamente.

Ela foi colocada de maneira impositiva e de forma arbitrária, sem ouvir os docentes ou considerar a faixa etária dos alunos. Fomos obrigados a utilizar a plataforma para gerar dados para o governo com risco de assinarmos ata caso fossemos contrários. (P1)

Seu uso é obrigatório pela SEED. (P4)

Não teve nenhum tipo de consulta, simplesmente foi adquirida e seu uso imposto. (P5)

A categoria **imposição** foi evidenciada na fala do participante P1, que mencionou o uso da Plataforma para gerar dados para a esfera governamental. De forma velada, o Governo do Estado do Paraná, por meio da SEED e dos núcleos regionais, exerce controle sobre os professores e o uso da Plataforma. O participante P2 também destacou essa imposição ao apontar a forma controladora como a ferramenta tem sido utilizada:

Ela é implementada como atividade extra, homework, que os alunos devem fazer em casa. (P2)

Já a categoria **obrigatoriedade** se manifestou pelo uso de termos como "dever" e "fomos obrigados". O participante P3 ilustrou essa imposição ao afirmar que, das duas horas-aula semanais de LI, uma deve obrigatoriamente ser destinada ao uso da plataforma:

Das duas aulas semanais, uma deve ser com a plataforma. (P3)

A categoria ausência de diálogo surgiu a partir dos relatos dos participantes P1 e P5, que afirmaram que não houve nenhum tipo de consulta para coletar a opinião dos docentes de LI antes da implementação da Plataforma. Segundo os relatos, a decisão foi tomada de forma unilateral pelos órgãos educacionais, sem a participação dos professores. Por fim, a categoria assédio moral foi evidenciada pelos relatos sobre abuso de poder e coerção no uso da Plataforma. Os professores relataram que ferramentas como atas são utilizadas para registrar o

não uso da Plataforma, servindo como mecanismo de monitoramento e pressão sobre os docentes. Observa-se que a concepção que os professores têm sobre a implementação dessa Plataforma é que esta ocorreu de forma impositiva, sem diálogo com a comunidade escolar, obrigando-os a usarem-na sem instrumentos tecnológicos, espaços e materiais adequados para sua integração, prevalecendo a coibição e assédio moral caso os professores não a usassem.

De acordo com o pesquisador e professor Moran (2007), a integração e implementação de tecnologias na educação devem seguir critérios bem definidos. Para o autor, é essencial identificar a tecnologia mais adequada, considerando a realidade escolar e o perfil dos estudantes. Além disso, é necessário planejar o investimento, definir o modelo pedagógico a ser adotado e garantir a formação dos docentes para o domínio técnico e pedagógico da tecnologia. Esses três critérios se relacionam com as categorias que emergiram na análise de forma negativa, pois ao voltar o olhar para as categorias, é perceptível que não ocorrem esses critérios na implementação da Plataforma Inglês Paraná, isso por falta de diálogo e por não oferecer opções de escolhas aos professores. Talvez a apresentação de mais uma opção de Plataforma para uma avaliação dos docentes, ou seja, uma que atendesse melhor o perfil dos estudantes, deveria ter sido o caminho.

Nesse sentido, Lévy (1999) discute como as tecnologias devem ser integradas para promover o desenvolvimento de aprendizagens significativas. O pesquisador defende que a cibercultura é uma extensão da mente humana, e deve ser um espaço de construção de conhecimento coletivo. Portanto, à luz dos conceitos de Lévy (1999), a implementação da Plataforma deveria ter ocorrido com base na construção coletiva e no diálogo entre os diferentes atores envolvidos. Os estudos de Freire (1986) em “Pedagogia da Autonomia” também defendem que os processos educativos sejam decididos de maneira dialógica com todos os atores da comunidade escolar. Esses pesquisadores reforçam a ideia que a implementação de ferramentas digitais exige um planejamento que respeite as condições locais e promova o diálogo entre todos os envolvidos.

A obrigatoriedade do uso da Plataforma evidenciada nessa questão, reforça a retirada da autonomia docente e o predomínio de uma imposição centralizada, configurando o que pode ser descrito como um processo de plataformização do ensino no Estado do Paraná. Esse processo impacta diretamente o trabalho docente e as relações de ensino e aprendizagem. Segundo Lima (2021), tal cenário caracteriza uma burocracia aumentada e dominação digital, que acarreta sérios riscos de desumanização e pode afetar diversos setores, como as políticas públicas, a economia e o comportamento social. No campo educacional, esses impactos comprometem não apenas a qualidade do ensino, mas também os princípios democráticos,

ampliando desigualdades e fragilizando a participação efetiva dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Conforme o autor:

Essa burocracia aumentada, ou hiperburocracia, representa um dos mais extraordinários processos de governo heterônomo da educação, de perda da autonomia e da liberdade dos atores, embora, paradoxalmente, adotada em nome das suas autonomias, liberdade e possibilidade de escolha (Lima, 2021, p. 10).

Esse fenômeno caracteriza uma burocracia aumentada, em que as tecnologias, em vez de democratizar o acesso e promover a inclusão, servem para reforçar mecanismos de controle e subordinação. Nesse contexto, as plataformas digitais deixam de ser instrumentos de mediação pedagógica para se tornarem mecanismos de imposição, que não consideram as condições locais nem a diversidade das realidades escolares. A ausência de consulta à comunidade escolar e a coerção de professores para assinatura de atas refletem um ambiente marcado por controle e centralização de decisões.

Ainda de acordo com o pesquisador, a dominação digital está associada ao uso de plataformas tecnológicas como ferramentas de controle burocrático, ampliando a centralização administrativa e limitando a autonomia dos sujeitos envolvidos. A análise dos relatos dos professores participantes reforça essa perspectiva ao indicar que o uso obrigatório da plataforma não foi acompanhado de suporte técnico, formação pedagógica adequada ou infraestrutura suficiente. Assim, o processo de implementação da Plataforma, ao invés de contribuir para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, amplia as desigualdades educacionais e compromete a autonomia docente, configurando uma prática que pode ser interpretada como uma extensão do controle administrativo sobre o trabalho docente.

Com relação à questão 12, “Quais os objetivos apresentados pelo governo/coordenação pedagógica para o uso dessa plataforma em suas aulas de inglês?”, apontam-se quatro categorias, a saber: **ausência de objetivos, índices/metras, globalização, aprimoramento da aprendizagem**. A categoria **ausência de objetivos** foi identificada quando os professores afirmaram não terem sido informados acerca do uso da Plataforma e sobre seus reais objetivos.

Nenhuma. Apenas os dados estatísticos de uso da mesma. (P1)

Não foram apresentados objetivos. (P4)

A mim nunca disseram nada. (P3)

No que se refere à categoria **índices/metras**, P1 reforçou que o uso da Plataforma tem como objetivo a obtenção de dados e números sem uma preocupação efetiva em proporcionar

uma aprendizagem significativa. Essa ausência de direcionamento entre gestores da educação e professores pode comprometer a implementação e o desenvolvimento estudantil no idioma.

Nenhuma. Apenas os dados estatísticos de uso da mesma [sic]. (P1)

Outro objetivo percebido é a necessidade de inserir os alunos no mundo globalizado. Nesse sentido, por meio da categoria **globalização**, o participante P2 afirmou ser importante tornar aluno um indivíduo inserido no contexto global. Esse objetivo está associado à ideia de tornar os estudantes mais conectados com a demanda de um mundo interconectado por meio da proficiência em LI.

O objetivo é tornar o aluno um ser globalizado, se sentindo pertencente ao mundo, usando a língua mundial. (P2)

A categoria **aprimoramento da aprendizagem** tem como base a resposta de P5, o qual afirmou que um dos objetivos da Plataforma está relacionado ao processo de aprendizagem dos alunos, almejando melhoria na qualidade do aprendizado do idioma.

Melhoria da qualidade de ensino e do idioma. (P5)

Com relação aos objetivos apresentados para uso da Plataforma, conclui-se que há falta de esclarecimentos sobre os objetivos de ensino e seu uso. Os participantes indicaram falta de clareza ou ausência total de objetivos comunicados pela gestão, salientando a desconexão entre os gestores e os professores, o que pode comprometer a eficácia da sua implementação. Também associaram a Plataforma meramente à finalidade de obter índices e resultados, sem foco real na aprendizagem. Citaram ainda os objetivos relacionados à BNCC (Brasil, 2017), como tornar o aluno globalizado e a melhora na qualidade do ensino de LI.

A evidência de que não foi apresentado nenhum objetivo para o uso da plataforma no contexto educacional de ensino de LI reforça a ausência de diálogo com a comunidade escolar e uma deficiência na formação desses professores para o uso da ferramenta. Nesse sentido, Moran (2007) defende que não basta ter acesso a tecnologia para ter domínio pedagógico, é necessário tempo para utilizar, conhecer e para modificar processos. E de acordo com os dados gerados, os participantes da pesquisa não tiveram tempo para utilizar e conhecer a plataforma, e foram se familiarizando com a Plataforma juntamente com os estudantes.

Ribeiro (2016), por sua vez, afirma que a integração das tecnologias nas escolas é mais que uma lista de compras em loja de eletrônicos, pois nos processos dialógicos entre as

tecnologias e escola reside aspectos demasiadamente humanos, tais como a relação entre professor, escola e alunos, políticas de formação e de trabalho docente. A integração da tecnologia nas escolas não deve ser vista como a substituição do professor pela máquina, mas deve produzir significado mais amplo para docentes e discentes, é preciso avaliações e feedbacks do que está sendo funcional ou não.

A obtenção de índices e metas é analisada como uma fragilidade da plataforma, pois entendemos que esses mecanismos frequentemente desumanizam as práticas educacionais, pois os atores educacionais passam a ser avaliados com base em métricas quantitativas que ignoram contextos sociais e pedagógicos específicos. E no contexto de plataformização do ensino a produção de índices e metas é aspecto central pois são usadas para monitorar o desempenho em tempo real, gerando estatísticas que representam o cumprimento (ou não) das metas estabelecidas. Conforme Lima (2021, p. 10):

Uma nova coerção ocorre no contexto de uma cultura digital que se impõe como cultura de racionalização e dominação de escolas e instituições de educação superior, de novo amplamente subjugadas ao cumprimento de rotinas, embora, agora, de rotinas eletrônicas.

A cultura digital também impõe a Pedagogia da Rede e a Cibereducação (Wilke; Feijó, 2023). Segundo os autores, a cibereducação abrange um conjunto de infraestrutura, formas de ensinar, comportamentos e hábitos. Mas está para além disso, já que também abrange processos gerenciais administrativos e práticas educacionais. Esse cenário remete a outro conceito que é o de plataformização educacional, esse sistema pode cada vez mais “monopolizar, extrair, analisar e comercializar quantidades cada vez maiores de informações que são registradas e coletadas a partir do fluxo do tráfego de dados na internet” (Wilke; Feijó, 2023, p. 423).

Esses dados alimentam algoritmos que influenciam decisões administrativas e pedagógicas. As plataformas promovem a “dataficação” da educação, convertendo informações sobre o comportamento dos usuários em índices e métricas para monetização e controle. O uso de plataformas fomenta uma lógica de resultados, em que índices de desempenho tornam-se prioritários. Esses índices são usados para avaliar estudantes, docentes e instituições, e esses dados estatísticos nem sempre são condizentes com a realidade do desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que algumas atividades as respostas podem ser facilmente manipuladas para o acerto. O modelo incentiva práticas padronizadas e a busca de resultados imediatos, muitas vezes ignorando as especificidades locais e a diversidade dos estudantes. Resultando na chamada “Escola do cansaço” (Wilke; Feijo, 2023).

Os outros objetivos observados foram o aprimoramento linguístico e tornar o aluno um

ser globalizado. Esses termos remetem a conceitos abordados na BNCC, que prevê no ensino de LI o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para que os estudantes estejam inseridos em um mundo cada vez mais globalizado. Ribeiro (2016) defende que a integração da tecnologia não deve incorrer no discurso cujo único objetivo seja o de melhoria da qualidade do ensino e as práticas de ensino continuarem as mesmas, com professores produtores e alunos executores, chamada por Buzzato (2010) de Pedagogia de redundância.

Além disso, Ribeiro (2016) destaca que as tecnologias não devem ser encaradas como soluções ou respostas automáticas para os problemas educacionais existentes. Em complemento, Rabelo (2021) reflete que tanto alunos quanto professores tendem a utilizar a tecnologia de forma passiva, o que impacta negativamente o desenvolvimento das habilidades linguísticas. Essa passividade, segundo a autora, está diretamente relacionada à formação docente, evidenciando a necessidade de uma preparação mais sólida e reflexiva para o uso pedagógico das ferramentas digitais.

O ensino da LI está ligado ao processo de globalização por meio de vários fatores, como integração cultural, econômica e tecnológica promovida por essa língua. As práticas sociais de linguagem refletem também processos de inclusão e exclusão. Desta forma, todo modelo de letramento está relacionado a “uma concepção de linguagem e uma concepção de sociedade” (Buzato, 2010, p. 3).

O processo de globalização dissemina práticas culturais e linguísticas, muitas vezes centradas em padrões globais, como é o caso do inglês como língua franca. Isso dilui a centralidade de línguas nacionais, o que pode incluir ou excluir indivíduos dependendo do acesso. Dessa forma, ao mesmo tempo em que a globalização amplia o acesso às tecnologias e culturas globais também pode criar novas formas de exclusão baseadas nas desigualdades econômicas e no acesso às TIC. Portanto, tornar o aluno um ser globalizado também diz respeito proporcionar acesso igualitário

Buzato (2010) alerta que a globalização tem reacendido o ideal do Estado-Nação³⁰, e, mesmo tendo semelhanças e diferenças, produz uma nova homogeneização cultural estabelecida pela emergência de identidades partilhadas, como consumidores para a os mesmos serviços, descrita como uma nova onda de americanização. E isso, pode acarretar em

³⁰ Estado-Nação é uma organização política com governo centralizado definido por uma identidade nacional emergiu entre o século XVIII e XIX, impulsionado pelo industrialismo, pelas revoluções burguesas, cujo objetivo é garantir a coesão sociocultural de populações diversas por meio da unificação política e cultural. Para isso, utiliza elementos como uma língua nacional padronizada, sistemas educacionais, leis e instituições que promovem a identidade nacional. E utilizou a escolarização e o letramento como mecanismos de inclusão política, mas também de exclusão cultural e social, que repercutiu até nos dias de hoje. (Buzato, 2010).

consequências para as políticas linguísticas e educacionais da modernidade. Segundo Buzato (2010, p. 15):

A inclusão, hoje, é um processo tenso, simultaneamente centrípeto e centrífugo, que se coaduna com a concepção dialógica da linguagem. Essa visão nos sugere que tal tensão não se aliviará através de mecanismos de aculturação e assujeitamento, nem, tampouco, é razoável esperar que se alivie de qualquer forma.

Portanto, a análise da questão 12 evidencia uma ausência ou falta de consenso com relação aos objetivos que deveriam ser apresentados pelo governo ou pela coordenação pedagógica para o uso da plataforma. Além disso, evidencia a falta de formação docente para sua gestão em sala de aula. Apesar de os professores demonstrarem certa compreensão da BNCC, essa leitura ainda é limitada no que se refere à articulação dos objetivos do documento com o uso da plataforma. Nota-se que há uma tentativa dos professores de aproximar o que o documento diz com o que a plataforma oferece. No entanto, mesmo os objetivos de aprimoramento linguístico e de formação de estudantes globalizados permanecem intangíveis, pois, para alcançar tais objetivos não se exige apenas a integração de aspectos técnicos, mas também, o desenvolvimento de competências sociais e culturais, tanto nos docentes quanto nos estudantes.

Referente à questão 13, “Com que frequência você utiliza essa Plataforma?”, identificam-se as seguintes categorias: **uma vez por semana, quinzenalmente e assédio moral**. Observa-se que alguns professores a utilizam **uma vez por semana**, outros, **quinzenalmente**.

Semanalmente. (P2)
1 vez por semana. (P3)
Uma vez a cada 15 dias. (P4)
Uma aula por semana. (P5)

P1 destaca a dificuldade de horários disponíveis para aulas semanais. Como decorrência, o fato de não usar a Plataforma acaba sendo motivo de **assédio moral** por parte da coordenação/direção da escola, inclusive fora do horário de expediente. Essa realidade descrita por P1 sobre a dificuldade de ajustar horários para uso da Plataforma pode estar relacionada à falta de ambiente e equipamentos adequados ou a dificuldades na organização dos espaços, e apesar da circunstância, recebe cobranças para o uso da Plataforma.

Quinzenalmente pois não temos horários disponíveis para as aulas semanais.

Contudo, somos cobrados (inclusive fora do horário do trabalho) para usarmos semanalmente. (P1)

Por meio dos dados, aponta-se que a diferença de frequência ao uso da Plataforma nos espaços das escolas pode estar relacionada às dificuldades no agendamento de horários, limitações estruturais, como a falta de espaços adequados, ou falta de equipamentos/computadores. Ainda, o **assédio moral** pode desencadear sérios agravantes à saúde mental dos professores.

A combinação dessas dificuldades indica a necessidade urgente de melhorias nas condições de trabalho, na gestão do tempo e na abordagem adotada pela coordenação, de modo a promover uma utilização mais colaborativa ao ensino e de forma a oportunizar um ambiente de trabalho saudável.

Com relação à questão 14, “Com que frequência seus alunos a utilizam?”, apontam-se as seguintes categorias: **uma vez por semana, quinzenalmente e não informa**. Os participantes P2, P3 e P5 indicaram que os alunos seguem uma rotina de uso semanal, P3, por sua vez, informou que é com a mesma frequência que ele também a utilizava, conforme a resposta da questão 13, subentende-se que seja **uma vez por semana**, quando é usada na escola com seus alunos. Na matriz curricular são previstas 2 horas aulas semanais de inglês, com exceção dos colégios cívicos e integrais, em que pode variar para 3 aulas. Assim, os estudantes têm duas aulas de inglês por semana, uma é somente para uso da Plataforma, restando apenas uma aula por semana para teoria, explicações, exercícios e desenvolvimento de outras habilidades como a escrita, trabalho em equipe e elaboração de projetos.

Semanalmente. (P2)

O mesmo. (P3)

Uma aula por semana. (P5)

P1 informou que os estudantes utilizam a Plataforma a cada quinze dias, e P4 **não informou** a frequência, mas relatou que, na maioria das vezes, os alunos só a utilizam na escola. Esses dados refletem que o uso da Plataforma se limita ao ambiente escolar e pode estar associada ao acesso restrito à tecnologia ou a dispositivos.

Quinzenalmente. (P1)

Na maioria, só utiliza na escola. (P4)

As questões 13 e 14, respectivamente, questionam a frequência com que os professores e alunos utilizam a Plataforma. Observa-se que os professores se sentem pressionados a usar a

Plataforma, pois em alguns casos, sofrem pressão psicológica por meio de cobranças excessivas para que a usem assiduamente “**uma vez por semana**”, ou ao menos “**quinzenalmente**”, mesmo sem equipamentos para todos os estudantes ou espaços adequados. Esse fato prejudica a autonomia docente e os limita a uma hora/aula teórica por semana, tornando a gestão de conteúdo fragmentada. Os estudantes, no entanto, fazem uso da Plataforma, em grande parte, na escola, e como atividades complementares.

Ribeiro (2016) aponta que a integração da tecnologia na educação deve ser entendida como um processo que coloca professores e estudantes no centro do engajamento com essas ferramentas. A tecnologia não deve ser imposta nem utilizada de forma mecanizada, desconsiderando os aspectos sociais e humanos que envolvem a educação. A autora também alerta para os discursos que desqualificam a competência docente, especialmente no uso das tecnologias, reforçando a importância de reconhecer e valorizar o papel dos professores nesse contexto. Além disso, ela destaca elementos fundamentais para uma integração eficaz da tecnologia. Entre eles, está a necessidade de autoavaliação do docente em relação à ferramenta utilizada. Se a ferramenta é impositiva e obrigatória, e o professor não tem a liberdade de criação, como esses docentes podem desenvolver as habilidades de criatividade e colaboração ativa dos estudantes?

A pesquisadora discorre também sobre a gestão de tempo que se relaciona com a fragilidade da plataforma apontada pelos participantes. Dependendo da introdução da tecnologia, na matriz curricular, altera-se a qualidade do tempo dessas aulas e pode acarretar aumento de trabalho, conexão 24h e cobranças excessivas, apontadas nessa discussão como “**assédio moral**” ocorrido durante a implementação da plataforma Inglês Paraná. Fica evidente que o processo de integração da plataforma (tecnologia) não é exatamente um processo, pois ele não acontece de forma inclusiva, mas sim autoritária, compactuando com que os pesquisadores chamam de ditadura de plataformas (Lima, 2021).

No que tange à questão 15, “Quais os aspectos teórico-metodológicos embasam as atividades da plataforma?”, emergiram-se as seguintes categorias: **ensino estruturalista, documentos oficiais (BNCC) e inglês na contemporaneidade**. A categoria **ensino estruturalista** contempla as atividades da Plataforma que priorizam o ensino das unidades estruturais e regras linguísticas.

Acredito que seja exercícios estruturais, mas não consigo identificar. (P1)

P2 mencionou que, de acordo com os meios de comunicação do Estado, a Plataforma

segue as diretrizes da BNCC. Essa referência, contudo, não detalha de maneira específica as metodologias utilizadas na ferramenta, apenas indica que há uma tentativa de alinhamento com o currículo oficial. Assim, identificou-se a categoria **documentos oficiais**.

De acordo com o Estado, ela se enquadra na BNCC. (P2)

Sob a perspectiva de P4, os aspectos teóricos e metodológicos da Plataforma se embasam no ensino de LI pautado para o mundo contemporâneo e para o mercado de trabalho. Esse argumento sugere que um ensino desse idioma está voltado para a área profissional. Nesse sentido, adota-se a categoria inglês **na contemporaneidade**.

Considerando a relevância do ensino da Língua Inglesa no mundo contemporâneo, em especial no que diz respeito à inserção de nossos estudantes no mercado de trabalho e na importância de possibilitar acesso às informações vindas de todas as partes do mundo. (P4)

Os participantes P3 e P5 **afirmam** desconhecer qualquer embasamento teórico presente na Plataforma.

Desconheço. (P3)

Desconheço qualquer teoria embasadora. (P5)

Parece não haver consenso entre os participantes sobre qual a perspectiva teórica que embasa o uso da plataforma. Como consequência, pode-se pensar na disparidade entre as práticas pedagógicas e o descompasso entre os objetivos de ensino da LI propostos pelos documentos oficiais e aqueles vigentes na plataforma. Essa falta de clareza demonstrada nas respostas sugere uma necessidade de maior transparência e formação docente sobre os princípios pedagógicos que orientam o seu uso.

Percebe-se que, na visão dos professores, os aspectos teóricos e metodológicos estão fortemente vinculados à globalização, ao papel do **inglês na contemporaneidade** e à sua relação com a **inserção no mercado de trabalho**. Essa concepção reflete a leitura que os participantes se embasam nos documentos oficiais, especialmente a BNCC, o qual concebe o inglês como *língua franca* e destaca sua importância para a inclusão de jovens no mercado de trabalho. De acordo com a BNCC (Brasil, 2017, p. 241):

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias.

A LI no mundo contemporâneo desempenha um papel duplo que reflete tanto como meio de inclusão em redes globais, mercado de trabalho e contextos sociais, como como símbolo de identidades locais ou nacionais. o seu aprendizado permite que os alunos participem de interações globais, mas também levanta questões sobre o impacto da homogeneização cultural e a valorização de línguas locais. A sua fluência é vista como uma habilidade-chave no mercado de trabalho globalizado, sendo, muitas vezes, associada à inclusão digital e à capacitação para funções em uma economia conectada. “Inclusão digital requer muito mais do que acesso e capacitação básica; trata-se de possibilitar o uso das TIC para interesses e necessidades sociais” (Buzato, 2009, p. 5). As tecnologias podem atuar como instrumentos de inclusão ao oferecer acesso ao aprendizado de línguas e capacitação tecnológica, mas também podem reproduzir exclusões se não houver atenção às desigualdades de acesso. Segundo Buzato (2009, p. 9), as “relações entre letramento e inclusão revelaram-se dúbias, pois a escola foi se tornando um mecanismo institucionalizado de exclusão”.

Nesse cenário, a concepção de Inglês como *língua franca* (ELF), defendida pelas autoras como Jenkins (2007) e Seidlhofer (2011), propõe uma abordagem comunicativa centrada no uso do inglês como meio de interação entre falantes de diferentes línguas maternas, descolando-se da ênfase normativa dos modelos nativo-centrados. Essa perspectiva desafia concepções tradicionais de ensino de LI que priorizam padrões linguísticos baseados no falante nativo, geralmente britânico ou norte-americano. As plataformas tendem a oferecer conteúdos com base em modelos fixos de linguagem, muitas vezes, alheios à diversidade linguística e cultural que caracteriza o uso global do inglês. Assim, o ensino mediado por plataformas pode reforçar uma visão hegemônica da língua, em contradição com os princípios de ELF, que valorizam a inteligibilidade e a negociação de sentido entre interlocutores plurilíngues.

A globalização, mediada pelas TDIC, influencia diretamente o ensino de inglês, posicionando-o como uma habilidade essencial para a contemporaneidade e para o mercado de trabalho. No entanto, para que o ensino de inglês via plataformas digitais como a Inglês Paraná seja realmente inclusivo, é fundamental enfrentar os desafios das desigualdades de acesso e garantir que a diversidade cultural seja valorizada no processo educacional.

Outro fundamento que é visto como embasamento teórico e metodológico das atividades da plataforma, é o **ensino estruturalista**, que diz respeito a estudar as partes de uma língua ou idioma de forma mais fragmentada e descontextualizada. Por esse método a língua pode ser organizada por meio dos seus padrões estruturais, ou seja, um estudo mais gramatical. Haja visto que, após esse método decorreram-se muitos outros, até o método das práticas

discursivas.

Entretanto, o que mais nos chama atenção é não haver um consenso sobre qual teoria metodológica embasa as atividades da plataforma inglês Paraná o que sugere uma defasagem na formação docente com relação ao uso da Plataforma. Ao passo que também nota-se o **desconhecimento** de teorias que embasam as atividades da Plataforma. A formação docente é vista por estudiosos e pesquisadores como uma das principais características para uma integração tecnológica eficiente.

No que cerne à questão³¹, 17 “Quais suas dificuldades/desafios, se alguma, quanto ao manuseio e uso da plataforma em suas aulas?”, destacou-se as seguintes categorias: **ausência de formação docente, inadequação de conteúdo, incompatibilidade com documentos oficiais** (BNCC e o Referencial curricular do Paraná), **ausência de interesse, ausência de infraestrutura** (físico/tecnológica) e **apreciação**.

A categoria **ausência de formação docente** diz respeito aos momentos em que os participantes enunciaram não terem tido formação necessária para uso da plataforma e se ambientaram junto aos estudantes. Tal afirmação revela falta de treinamento inicial para uso da plataforma, comprometendo a sua implementação no contexto escolar. A segunda categoria, **inadequação de conteúdo**, abrange as afirmações dos participantes ao destacarem que o conteúdo da Plataforma não se enquadra na faixa etária dos estudantes, o que favorece uma desconexão do conteúdo ofertado e o desenvolvimento dos estudantes, gerando desinteresse.

Além disso, P1 também mencionou que os exercícios oferecidos pela plataforma são intuitivos, sem a necessidade de mediação ou de conhecimento profundo. As respostas são colhidas de forma mecânica, ou seja, o aluno não precisa “refletir” o idioma para as atividades. Os conteúdos dos exercícios se distanciam dos objetivos de ensino do referido idioma e não promovem aprendizado significativo.

Não conhecemos a Plataforma e vamos nos familiarizando junto com os alunos. O conteúdo não condiz com a faixa etária dos alunos. Além disso, os exercícios são intuitivos, não precisando de mediação ou de conhecimento para realizar: o aluno precisa apenas deixar verde a resposta. O conteúdo da plataforma não dialoga com a BNCC e com o currículo priorizado do Estado do Paraná. Outro ponto é o desinteresse dos alunos. (P1)

Outro aspecto evidenciado nas respostas dos participantes é a **incompatibilidade da plataforma com os documentos oficiais**, pois afirmaram que há discordância entre os conteúdos e objetivos propostos pelos documentos oficiais com aqueles que norteiam o ensino

³¹ A questão 16 está em duplicidade com a questão 15, por isso na sequência analisamos a questão 17.

da LI.

Outro desafio apontado pelos participantes refere-se à ausência **de infraestrutura**, seja física e tecnológica, tais como falta de ambientes adequados, computadores para todos os estudantes e fones de ouvido para atividades de *listening*, assim como problemas técnicos da plataforma.

Vários professores reclamam da falta de estrutura para o uso da plataforma, computadores sucateados, conexão a internet ruim, etc. (P2)
Falta de computadores para todos os alunos e fones para fazer os listening (P4).

Para finalizar, os participantes relataram a ausência **de interesse** dos estudantes como um desafio significativo. Esse obstáculo pode estar relacionado à falta de diálogo entre o que a plataforma oferece e a realidade dos estudantes, além da falta de estrutura física e a falta de internet compatível, dentre outros. Em contraste com os outros participantes P3 foi concisa na resposta e teve uma apreciação positiva, considerando o manuseio da Plataforma fácil.

Várias, falta de internet, problemas na própria plataforma, desinteresse dos alunos, falta de fones... (P5)
Fácil (P3)

As respostas dos participantes, de forma geral, alertam para uma série de desafios enfrentados na implementação e uso da Plataforma, os quais comprometem sua eficácia. A falta de formação para os professores de LI é apontada como um dos principais obstáculos. O conteúdo em desacordo com a faixa etária dos estudantes também foi listado como uma dificuldade para o uso da Plataforma, pois gera desinteresse e desmotivação para um aprendizado efetivo. A desconexão da Plataforma com os documentos oficiais que norteiam o ensino de LI são temas recorrentes em suas respostas e prejudicam o cumprimento do currículo escolar, tornando o ensino fragmentado e desconectado das demandas locais e globais.

Além disso, a infraestrutura inadequada, tanto física quanto tecnológica, é uma dificuldade comum relatada entre os participantes, os quais relatam sobre a falta de computador, fones de ouvido, conexão de internet instável, problemas que afetam diretamente o uso eficaz da Plataforma. Esses problemas estruturais contribuem para o desinteresse dos alunos, que, por vezes, não se comprometem com o uso da plataforma devido à ausência de recursos adequados. No entanto, é importante notar que, em contraste com os desafios mencionados, o participante P3 apresentou uma visão mais positiva sobre o manuseio da Plataforma, considerando-a fácil de utilizar. Essa disparidade de percepções sugere que há diversos contextos onde a realidade

escolar possa ser diferente da explicitada pelos demais participantes.

Jenkins (2009) defende que, para envolver os estudantes no ensino e aprendizagem, a educação deve-se adaptar e desenvolver competências específicas, pois em um mundo onde a produção e mídia estão interligados, os indivíduos precisam ser formados para filtrar essas informações e transformá-las em aprendizagem, além de olhar criticamente para o que está sendo informado. A autora sugere que a cultura deve ser participativa e é necessário criar oportunidades para que os estudantes sejam mais do que consumidores passivos de conteúdos. As dificuldades relatadas pelos professores, como a inadequação dos conteúdos e a desconexão com os interesses dos estudantes, indicam que a plataforma pode não estar promovendo essa cultura participativa. Para engajar os estudantes, seria necessário oferecer conteúdos mais interativos e que dialoguem com suas práticas culturais e digitais.

Os estudantes, enquanto nativos digitais (Prensky, 2001), estão habituados a um ambiente digital dinâmico, interativo e alinhado aos seus interesses. A inadequação dos conteúdos da Plataforma, que não se conecta com as experiências digitais dos estudantes, pode explicar a falta de engajamento. Além disso, os professores, frequentemente, classificados como imigrantes digitais (Prensky, 2001), podem enfrentar desafios ao se adaptar às tecnologias e integrar a plataforma de maneira eficaz em suas práticas pedagógicas. Consequentemente, o desafio técnico e conceitual dos professores em lidar com a plataforma pode ser relacionado ao descompasso geracional e às lacunas de formação continuada.

Com base nesses apontamentos, observa-se que as dificuldades relatadas pelos professores refletem desafios tanto no aspecto técnico quanto pedagógico. Enquanto Prensky (2001) explica a dificuldade de apropriação tecnológica dos professores, Jenkins (2009) destaca a necessidade de adaptar os conteúdos às práticas culturais dos estudantes. Por sua vez, Buckingham (2007) reforça a importância de alinhar o uso das tecnologias às demandas críticas e pedagógicas. Esses desafios evidenciam que é necessária uma revisão dos conteúdos e a formação continuada dos professores, para o desenvolvimento de competências do mundo contemporâneo e para que o uso da tecnologia seja mais efetivo no processo de ensino e aprendizagem.

Analisa-se que os participantes fazem uma **avaliação dos exercícios**, de maneira que consideram as atividades insuficientes para aprendizagem, já que as atividades propostas pela Plataforma não desafiam os estudantes cognitivamente, pois eles são capazes de responder os exercícios sem leitura e clicam nos itens até encontrar a resposta correta, isto é, elas são intuitivas sem demandar um esforço reflexivo. Buckingham (2007) destaca a importância de desenvolver competências críticas em relação às mídias e tecnologias, o que demanda uma

abordagem pedagógica que conecte os conteúdos digitais ao contexto educativo e às necessidades dos estudantes.

A análise evidencia que a plataforma, ao oferecer atividades que não demandam esforço reflexivo, está desconectada dessa proposta. Tanto para Jenkins (2009) quanto para Prensky (2001), a integração tecnológica na educação deve encorajar os estudantes a colaborar, questionar e criar, desenvolvendo competências que transcendam o simples clique intuitivo, como exemplos a habilidade de Desempenho citadas por Jenkins (2009) como a capacidade de adotar identidades alternativas para improvisação e descoberta. As atividades devem ser projetadas para explorar as habilidades cognitivas mais avançadas dos estudantes, integrando elementos interativos e gamificados que tornem o processo de aprendizagem mais envolvente e estimulante.

Os espaços da escola também são apontados como desafios para o uso da Plataforma, pois não estão apropriados para seu uso, com equipamentos muito deteriorados e arcaicos, como laboratórios de informática e/ou com falta de recursos e equipamentos. Menezes (2019) destaca que a integração de tecnologias digitais no ambiente escolar depende diretamente da existência de uma infraestrutura adequada e de políticas públicas que promovam equidade no acesso. A falta de condições técnicas e materiais, como apontada pelos professores, cria uma barreira significativa para a inovação pedagógica, perpetuando desigualdades educacionais, especialmente em contextos mais vulneráveis.

A autora também prevê a extinção de espaços como os laboratórios de informática que serão substituídos pelo movimento BYOD (*Bring Your Own Device*), em que os estudantes trarão seus próprios dispositivos ou usarão equipamentos emprestados pelas instituições. Além disso, *desktops* serão gradualmente trocados por equipamentos móveis mais compactos e eficientes (Menezes, 2019). Apesar de fazer várias previsões sobre a integração da tecnologia na educação, a autora adverte em suas palavras finais:

Isso não significa apagar os velhos hábitos, principalmente se eles ainda são eficientes, mas precisamos nos engajar em novas formas de aprender e de ensinar, de interagir e de colocar em circulação a produção de conhecimento. Cada vez mais, vamos ser demandados a nos fazer presentes em camadas digitais sobrepostas à estrutura física e alterar nossas ações de linguagem entre elas sem perder o foco de nenhuma delas (Menezes, 2019, p. 22).

Nesse contexto, a formação docente emerge como elemento central. A integração da camada digital ao ensino exige professores preparados para lidar com novas tecnologias, desenvolvendo práticas pedagógicas que aproveitem as potencialidades dessas ferramentas sem

negligenciar as necessidades específicas de cada contexto escolar. Assim, além de investimentos em infraestrutura, é imprescindível capacitar os professores para que possam utilizar as tecnologias de forma crítica e criativa, ampliando o impacto positivo no processo de ensino e aprendizagem.

Com relação à questão 18, “Quais as possibilidades de uso da plataforma em suas aulas?”, elencam-se as categorias **obrigatoriedade** e **atividades complementares**. P1 e P3 enfatizam a **obrigatoriedade** sobre o uso da Plataforma ao afirmar que a utiliza somente pela obrigação. Ao serem coagidos a usarem, entende-se que a autonomia para o uso ou não da plataforma é ignorada. O que se questiona também é sobre o papel desempenhado por aqueles que cobram essa obrigatoriedade. Quem ganha e quem perde com essa imposição? O que está por trás desse discurso impregnado de determinações? Qual o espaço, se algum, ocupado pelo professor durante as aulas nessa Plataforma? A quem interessa essa obrigatoriedade no uso da Plataforma? Os alunos aprendem por meio das atividades da Plataforma? Essas são algumas das perguntas que precisam dialogar sobre e indagar os educadores e esfera governamental envolvidos no processo de implementação da Plataforma.

Utilizo a plataforma apenas porque sou obrigada. (P1) Sou obrigado. (P3)

P2 afirmou que uma das possibilidades de uso da Plataforma é como **atividades complementares**, pois a utiliza como tarefa e também de maneira integrada às aulas, uma vez por trimestre, sendo uma utilização pontual e como complemento ao ensino.

Como mencionado, como tarefa, mas também uma vez por trimestre, ela faz parte da aula. A utilizo como um recurso do meu trabalho, onde posso usar não só o curso que ela oferece, mas o grammar lab para uma revisão, etc. (P2)

P4 e P5, por sua vez, não responderam diretamente à questão. P4 reforçou a imposição de usar uma vez por semana e P5 afirmou fazer uso de aparelhos tecnológicos para uso da Plataforma.

Podem para ser usada uma vez por semana. (P4) Uso de tablets ou celular dos alunos. (P5)

Esses dados revelam uma pluralidade de perspectivas sobre as possibilidades de uso da Plataforma, variando entre obrigatoriedade e integração pontual às aulas. As respostas apontam para os desafios na implementação efetiva da ferramenta, incluindo desmotivação, falta de autonomia docente e limitações na integração pedagógica. Assim, emergem questões cruciais

sobre o papel da Plataforma no contexto educacional e a necessidade de políticas que promovam maior engajamento e autonomia dos professores no que tange ao uso ou não das tecnologias educacionais em suas práticas pedagógicas. Consta-se que os professores, em sua maioria, não conseguem identificar possibilidades amplas de uso da plataforma, usam como **atividades complementares** e apontam a **obrigatoriedade** como um obstáculo que dificulta a exploração criativa e o engajamento no uso desse recurso na gestão de suas aulas.

Quando se discute sobre a integração da tecnologia, é essencial que os recursos empregados tenham relevância no processo de ensino-aprendizagem para os alunos. Esses recursos devem contribuir para uma gestão de tempo mais eficiente por parte do professor e promover o desenvolvimento da autonomia e da colaboração entre os envolvidos, estabelecendo uma relação mútua e participativa. Observa-se que os professores são obrigados a utilizar a Plataforma semanalmente, o que interfere na gestão das aulas e na organização dos conteúdos, impactando a continuidade do processo de aprendizagem em sala.

Essa obrigatoriedade restringe os docentes a seguir os conteúdos disponíveis na plataforma, muitas vezes sem considerar que os estudantes estão em diferentes níveis e realizando atividades distintas, o que dificulta a gestão pedagógica integrada e alinhada a reflexões teóricas. Além disso, essa prática reduz a autonomia docente, limita o desenvolvimento da criatividade e o engajamento cooperativo entre os alunos, e restringe o uso de metodologias diversificadas.

Como afirma Ribeiro (2016), o interesse e a curiosidade são elementos fundamentais para promover a adaptação criativa e a autoria no uso das tecnologias em sala de aula. No entanto, quando o uso das TICs é motivado apenas por imposições externas, limita-se a capacidade do docente de explorar os recursos de forma significativa e alinhada às necessidades de seus alunos.

Na análise da questão 19, “Quais potencialidades podem ser identificadas no manuseio e uso da plataforma em suas aulas?”, adotam-se as seguintes categorias analíticas: **recurso tecnológico, avaliação crítica e desempenho linguístico**. Para P1, o uso de **recursos tecnológicos** é visto como potencialidade no processo de ensino e aprendizagem de LI, especificamente para o desenvolvimento da habilidade de *listening*.

Acesso ao computador pelo aluno e listening em sala. (P1)

Por outro lado, P2 ressaltou a ausência de estrutura física e tecnológica para o uso eficiente da Plataforma E mencionou, ainda, que a frequência em utilizar a Plataforma não pode

ser responsabilidade do professor quando os espaços não são adequados e não tem recursos suficientes. Esse participante evidencia a discrepância e a divergência com relação aos recursos e espaço adequados para o uso da plataforma. Dessa forma, deixa claro que existem diversos contextos e realidades que podem apresentar dificuldade com relação à implementação e uso da Plataforma.

O uso da plataforma depende de equipamento e internet e conversando com professores de outras cidades, outros núcleos, há escolas que não tem nada disso, a culpa não pode cair nas costas do professor que não a utiliza, se não tem os recursos apropriados para isso. (P2)

P3 e P4 não identificaram potencialidades no uso da Plataforma. P4 faz uma **avaliação crítica** da Plataforma ao afirmar que é manipulável, pois permite que os estudantes realizem as atividades sem leitura ou aprofundamento do conteúdo, e agem assim apenas para progredir na ferramenta.

Nenhuma. (P3)

Hoje não tem, pois como o aluno pode manipular as atividades, fazendo muitas vezes. Sem ler, está muito difícil de ser usada. (P4)

Na visão de P5, a Plataforma promove melhorias na aprendizagem de LI, especificamente em algumas habilidades linguísticas (**desempenho linguístico**), mas isso está condicionado ao comprometimento dos estudantes.

Melhoria da pronúncia, vocabulário, Reading, se houver comprometimento dos alunos. (P5)

As percepções dos participantes sobre as potencialidades da Plataforma são divergentes. Cada contexto de atuação apresenta diferenças significativas que impactam o desempenho do ensino de LI em sala de aula. Essas diferenças incluem desde inadequação dos espaços até a falta de equipamentos necessários para utilização da plataforma. Além disso, destaca-se a pressão psicológica sofrida pelos docentes, que são diligenciados a utilizar a ferramenta mesmo sem dispor dos recursos adequados. Dois participantes não atribuíram valor positivo à Plataforma e relataram que os estudantes não são desafiados cognitivamente. Apenas um menciona os aspectos positivos, como aprimoramento da pronúncia e da leitura, mas condicionados ao engajamento dos estudantes. Nota-se que o acesso dos estudantes a ambientes digitais, como computadores, tablets e à internet, é percebido de maneira ambígua, com aspectos tanto positivos quanto negativos. Por um lado, o acesso a esses **recursos tecnológicos** é considerado uma potencialidade, pois amplia o contato dos alunos com novas ferramentas

digitais e possibilita o desenvolvimento de competências linguísticas e digitais.

Por outro lado, os professores destacaram que a dispersão dos estudantes em atividades não pedagógicas é constante, comprometendo o foco e a eficácia do aprendizado. Além disso, as limitações estruturais, como a insuficiência de equipamentos, a falta de espaços adequados e a precariedade das condições tecnológicas, são apontadas como barreiras que enfraquecem o potencial desses recursos

Moran (2007) enfatiza que o sucesso na integração tecnológica não depende apenas do acesso aos equipamentos, mas também da infraestrutura adequada e de uma gestão pedagógica alinhada às necessidades dos alunos e professores. A infraestrutura inadequada, como falta de equipamentos e conexão de qualidade, continua sendo um grande obstáculo à adoção das tecnologias digitais em muitas escolas.

Com relação à **promoção do desenvolvimento linguístico**, ainda que seja vista como potencialidade, está condicionada ao interesse dos estudantes, várias vezes apontado como uma das fragilidades da Plataforma. Menezes (2019) discute como as tecnologias possuem um grande potencial para promover o desenvolvimento linguístico dos estudantes, principalmente quando elas oferecem recursos diversificados e oportunidades de aprendizagem autônoma. Nesse sentido, destaca-se que, embora na concepção dos professores a plataforma seja vista como uma ferramenta com capacidade de desenvolver habilidades linguísticas, o seu sucesso depende de outros fatores, como o engajamento do estudante e equipamentos como fones e gravadores de voz de boa qualidade.

A atenção ao interesse dos estudantes é um aspecto central na integração de tecnologias no ambiente educacional, como destacam pesquisadores como Prensky (2001), Jenkins (2009), Buckingham (2007) e Moran (2007). No entanto, o sucesso dessas ferramentas depende fortemente da motivação intrínseca dos alunos. Sem um engajamento ativo por parte dos estudantes, a plataforma perde sua efetividade, comprometendo o desenvolvimento linguístico e tornando os resultados menos significativos.

De acordo com Ribeiro (2016) e Menezes (2019), a falta de personalização e de uma abordagem contextualizada às realidades dos estudantes pode enfraquecer o uso de plataformas digitais, como é o caso do Inglês Paraná. A fragilidade pode estar na forma como os conteúdos e atividades são apresentados, não sendo suficientemente atrativos ou adequados às necessidades dos alunos. Além disso, se os alunos não se identificam com o uso da Plataforma ou não percebem valor na sua utilização, o desenvolvimento linguístico fica comprometido.

No que se refere à questão 20, “De que forma a plataforma contribui ou não para o planejamento e elaboração dos planos de aula para ensinar inglês?”, identificam-se as seguintes

categorias: **obrigatoriedade, ausência de equipamentos tecnológicos, ausência de interesse dos alunos, incompatibilidade com as necessidades do público-alvo, incompatibilidade com os objetivos de ensino e de aprendizagem e ausência de contribuição.**

A categoria **obrigatoriedade** nessa questão se refere ao uso semanal da Plataforma e foi amplamente citada pelos participantes como um fator limitador no planejamento das aulas. Segundo P1, a obrigatoriedade do seu uso semanal faz com que o aluno tenha apenas uma aula de teoria e explicações em sala de aula, e isso reduz o tempo disponível para explorar conteúdos essenciais e aprofundar explicações necessárias para a compreensão da LI. De forma semelhante, P5 relata que essa **obrigatoriedade** faz com que os professores trabalhem os conteúdos oferecidos pela Plataforma que nem sempre condizem com aqueles que deveriam ser ensinados na série, promovendo desconexão entre as demandas curriculares e os conteúdos impostos pela Plataforma.

A plataforma atrapalha o planejamento e os planos de aulas pois limita os conteúdos que podemos trabalhar em sala de aula. Além disso, o uso obrigatório semanal faz com que o aluno só tenha 1 aula de teoria e explicações em sala de aula. (P1)

Como se trata de algo obrigatório devem fazer parte do planejamento que nem sempre condiz com os conteúdos que deveriam ser ensinados na série. (P5)

Assim como os participantes P1 e P5 apontaram a imposição de conteúdo como um dos principais entraves, P2 reforçou esse posicionamento ao mencionar que os professores não têm muita autonomia sobre os conteúdos que vão lecionar, e que tais conteúdos propostos pela Plataforma não atendem o público-alvo (**incompatibilidade com as necessidades do público-alvo**).

A maioria dos professores relatam que se sentem presos ao conteúdo imposto pela SEED no RCO, usando a plataforma. Não atendendo a seus anseios e as necessidades específicas dos alunos. (P2)

A categoria **ausência de equipamentos tecnológicos** foi identificada como um fator determinante para a contribuição do desempenho da plataforma nas aulas de LI. De acordo com P4, não há computadores para todos os estudantes, o que na visão desse participante poderia facilitar a gestão da aula, entretanto, e condiciona esse fator ao desinteresse dos estudantes.

Se tivesse computadores completos para todos e os alunos levassem a sério poderia ajudar. (P4)

Essa afirmação salienta a lacuna estrutural enfrentada pelas escolas, o que compromete o uso efetivo da Plataforma e a motivação na aprendizagem do idioma por parte dos alunos. A carência de infraestrutura tecnológica adequada impede que a ferramenta seja plenamente utilizada como recurso pedagógico. Como consequência, a ausência **de interesse dos alunos** também é indicada como um desafio significativo. Embora P4 expõe que a seriedade dos alunos no uso da Plataforma poderia ser um fator positivo, sua desmotivação em relação ao recurso compromete sua eficácia no processo de ensino e aprendizagem do idioma.

Esse desinteresse pode estar relacionado à incompatibilidade **com os objetivos de ensino e de aprendizagem** de cada série. A divergência entre os conteúdos oferecidos pela Plataforma e a realidade dos estudantes é destacado pelos participantes, os quais reforçaram que a Plataforma apresenta incompatibilidades com as necessidades específicas dos alunos e desconexão entre sua proposta e o contexto diversificado das salas de aula. P3 sintetiza essa percepção ao afirmar que a plataforma não corresponde ao planejamento e elaboração dos planos de aula.

Não corresponde. (P3)

Por fim, por meio das respostas dos participantes, conclui-se que a plataforma não contempla aos objetivos de ensino de LI de forma adequada, ou seja, seus conteúdos não se alinham com o que deveria ser ensinado em cada série, reforçando a dificuldade de integrar a ferramenta aos planos de aula de maneira significativa. Essas categorias refletem uma série de fatores que comprometem a eficácia da plataforma no contexto das escolas públicas do Paraná. A Plataforma não é percebida como uma ferramenta flexível ou adaptável, e a imposição de seu uso acaba por limitar a autonomia pedagógica dos professores, gerando insatisfação e desajuste com as realidades e particularidades de cada contexto de ensino.

Verifica-se que os professores foram unânimes ao considerar que a plataforma **não contribui** para o planejamento e elaboração dos planos de aula, devidos a vários fatores como a **imposição de conteúdos**, a **obrigatoriedade** de uso, a **ausência de equipamentos tecnológicos**, a **incompatibilidade com o perfil dos estudantes** e com os **objetivos de ensino para cada série**. Essas categorias são recorrentes e foram discutidas nas questões anteriores.

A imposição de conteúdos e a obrigatoriedade de uso indicam uma limitação na autonomia dos professores para planejar aulas que atendam às necessidades específicas de seus alunos. Essa falta de flexibilidade contrasta com a importância de considerar o contexto local e as particularidades da turma no planejamento pedagógico. A plataforma é vista como inflexível, limitando a liberdade do professor para selecionar e adaptar conteúdos, o que pode

gerar resistência e frustração, prejudicando a integração da tecnologia no ensino. Além disso, ao ser uma plataforma padronizada, ela pode não atender às necessidades específicas de diferentes perfis de estudantes, como aqueles com dificuldades de aprendizado, que possui desinteresse pelo idioma ou contextos socioculturais diversos. A incompatibilidade tanto com o público-alvo como as de objetivo de ensino pode contribuir para o desinteresse dos alunos e a falta de motivação para participar das atividades propostas.

A gestão e planejamento da aula é comprometida por esses fatores que impactam fortemente a autonomia docente. Segundo Paiva (2019), o planejamento pedagógico eficiente deve levar em conta as necessidades específicas dos estudantes e os objetivos de ensino. A plataforma ao padronizar os conteúdos e não oferecer suporte para personalização, desconsidera essas especificidades, dificultando a gestão de aulas alinhadas ao perfil e às demandas das turmas. Isso reforça a crítica de que a plataforma, ao não favorecer a autonomia docente, falha em ser um recurso útil no planejamento.

As tecnologias não são neutras e modificam todos os aspectos que envolvem tanto a gestão escolar administrativa, quanto o envolvimento entre professores, pais e alunos e toda comunidade escolar. Cysneiros (2000, p. 4) explicita:

Sua chegada à escola mexe com o espaço físico, com a formação de professores, com a economia escolar, com as relações sociais entre pais e escola, alunos e professores, entre os próprios alunos. São relações dialéticas, onde tecnologias influenciam pessoas e pessoas adaptam tecnologias a condições ambientais, sociais, às necessidades e limitações de cada situação. Num nível macro, mexe com a economia, com a arquitetura, o meio ambiente, as estruturas sociais.

Como enuncia o autor, as tecnologias transformam não apenas os espaços escolares, mas também as relações interpessoais e institucionais que moldam a educação. No entanto, para que essas transformações sejam significativas e eficazes, é imprescindível que os professores tenham autonomia para adaptar as ferramentas tecnológicas às suas realidades, necessidades e limitações específicas. A falta dessa autonomia, evidenciada na análise da plataforma, compromete não apenas o planejamento pedagógico, mas também a capacidade de integrar a tecnologia de forma dialética e contextualizada, respeitando as condições ambientais e sociais de cada comunidade escolar. Nesse sentido, a formação docente contínua e o fortalecimento da autonomia dos professores são elementos indispensáveis para que as tecnologias sejam verdadeiramente transformadoras no contexto educacional.

Referente à questão 21, “Quais atividades da plataforma você considera mais relevantes para suas aulas?”, emergiram as seguintes categorias: **nenhuma, atividade de listening,**

atividade de leitura e todas. A categoria **nenhuma** é evidenciada a partir da resposta do participante **P1**, a qual indica que nenhum recurso da plataforma é relevante para suas aulas.

Nenhuma. (P1)

Em relação à categoria **atividade de listening**, P3 e P4 reconhecem como importantes as atividades que os estudantes podem interagir com a escuta do idioma. No entanto, P4 faz uma crítica com relação à falta de equipamentos tecnológicos, como fones de ouvido, o que indica uma deficiência estrutural que compromete a plena utilização desse recurso.

Só as de listening. (P3)

Seria o listening, mas não tem fones. (P4)

Quanto à categoria **atividade de leitura**, P5 a identificou como a mais relevante, indicando uma preferência por atividades que estimulem essa habilidade específica.

As atividades de Reading. (P5)

Por outro lado, P2 sugeriu que **todas** as atividades são apropriadas, mas criticou a imposição de seu uso exclusivo, argumentando que essa prática retira a autonomia dos professores na escolha de conteúdos adaptados às necessidades de seus alunos.

Todas são pertinentes, mas não concordamos que seja utilizada somente a plataforma no ensino da língua inglesa nas escolas. O professor deve ter liberdade para escolher o que propõe aos seus alunos. (P2)

As respostas indicam que, embora alguns participantes reconheçam a relevância de atividades específicas, como as de *listening* e *reading*, sua plena utilização é comprometida por limitações estruturais, como a falta de equipamentos tecnológicos adequados. Além disso, a divergência nas percepções sobre a relevância das atividades reflete não apenas as diferentes realidades educacionais enfrentadas pelos professores, mas também críticas à imposição da Plataforma, que restringe a autonomia docente. Esses fatores indicam a necessidade de um olhar mais atento à adequação pedagógica da ferramenta e às condições de infraestrutura, bem como a um maior diálogo com os professores na implementação de recursos tecnológicos no ensino.

Em relação à questão 22, “Quais atividades da plataforma você considera menos relevantes para suas aulas?”, pontuam-se: **nenhuma**, **todas**, **não responde** e **atividade de speaking**. P1 afirma que **nenhuma** das atividades podem ser consideradas menos relevantes, com a condição de que os professores tenham autonomia para gerenciar suas aulas de acordo

com que consideram melhor para o ensino e aprendizagem de LI. Isso indica que com a autonomia docente garantida todas as atividades podem ser úteis, dependendo do contexto e da abordagem pedagógica.

Não consigo excluir nenhuma atividade, tendo um planejamento e liberdade para usar como achar melhor, é uma ótima ferramenta. (P1)

Entretanto, P2 considerou que **todas** as atividades são irrelevantes para o ensino e aprendizagem de seus estudantes. Essa resposta aponta para uma insatisfação generalizada, possivelmente relacionada à falta de adequação dos conteúdos ao público-alvo ou à metodologia de ensino preferida pelo professor.

Todas. (P2)

P3 **não responde** à questão, mas retoma a obrigatoriedade de uso da plataforma.

Ser obrigatório toda semana. (P3)

Com a resposta de P4, nota-se a falta de estrutura e suporte para realização de atividades, como **atividade de speaking**, portanto são as que ele considera menos relevantes.

As de speaking pois não são todos os equipamentos que possuem microfones. (P4)

As respostas analisadas evidenciam a diversidade de concepções entre os professores quanto à relevância das atividades da Plataforma para o ensino. Enquanto P1 destacou o seu potencial quando utilizadas com autonomia e alinhadas às necessidades dos estudantes, P2 apresentou uma visão crítica, considerando todas as atividades irrelevantes devido à falta de adequação aos contextos escolares. P3 reforçou a crítica à obrigatoriedade, apontando para a necessidade de maior flexibilidade no uso da ferramenta. Por fim, P4 frisou as limitações técnicas, como a ausência de microfones em equipamentos, que comprometem a execução de atividades de *speaking*. Esses relatos refletem tanto os desafios estruturais quanto as diferentes abordagens pedagógicas que influenciam a percepção da utilidade da Plataforma, apontando para a necessidade de ajustes que ampliem a autonomia docente, a adequação dos conteúdos e o suporte tecnológico nas escolas.

No que tange à pergunta 23, “Como você avalia a forma como são disponibilizadas as atividades na plataforma?”, identificaram-se as seguintes categorias: **inadequada, autonomia docente, desacordo com a faixa etária, conteúdo de leitura insuficiente, apreciação**. P1

assinalou que as atividades são disponibilizadas de forma **inadequada** em questões técnicas e funcionais e que não abrangem repertório lexical e teórico, tornando a aprendizagem insuficiente aos estudantes. O participante também pontuou o mal funcionamento técnico da plataforma, a qual não reconhece a pronúncia dos estudantes e ainda exige um alto nível de proficiência dos alunos.

Não adequada pois os exercícios não dão repertório lexical e teórico para o aluno realizar as atividades. Além disso, a plataforma não funciona corretamente, não entende a pronúncia dos alunos e exige muita proficiência em Língua Inglesa. (P1)

A resposta de P1 apontou questões importantes que se referem à falta de conteúdo adequado e problemas técnicos que dificultam a experiência de uso da Plataforma. Referente à categoria **autonomia docente**, P2 ressaltou que os questionamentos dos professores vão além das disposições de exercícios e refletem uma de suas principais preocupações em relação ao uso da plataforma Inglês Paraná. São destacadas a imposição de atividades e a rigidez no planejamento, as quais comprometem a personalização do ensino, essencial para atender às necessidades específicas de cada turma.

Nossa crítica quanto à classe vai além da ordem dos exercícios. Os professores querem poder escolher o que ele vai repassar aos seus alunos, essa liberdade não tem preço. (P2)

Essa crítica reforça um tema recorrente nas respostas anteriores, em que os professores sentem que a Plataforma impõe um uso prescritivo e inflexível, limitando a autonomia de adaptação ao contexto de cada turma. P3 considerou que as atividades estão em **desacordo com a faixa etária** dos estudantes.

Infantil. (P3)

Essa resposta pode indicar que a plataforma apresenta atividades que são percebidas como simplistas ou não desafiadoras o suficiente para os alunos, o que pode gerar desmotivação na aprendizagem. Com relação à categoria **conteúdo de leitura insuficiente**, P4 afirmou que o conteúdo de leitura não abrange uma diversidade de textos e a quantidade de materiais textuais é limitada.

Deveria ter mais textos. (P4)

O participante concebe a leitura como uma área que precisa ser reforçada na plataforma,

o que pode estar relacionado à importância da compreensão leitora no processo de aprendizagem da língua ou à necessidade de mais materiais autênticos para engajar os alunos. P5 fez uma avaliação positiva, afirmando que as atividades não são ruins e que tentam contemplar diferentes habilidades, como leitura, escrita e gramática. Sua resposta não detalhou as eventuais limitações, apenas sugeriu que as atividades são abrangentes.

As atividades não são ruins, tenta contemplar leitura, escrita, gramática...dentro das lições. (P5)

Embora P5 tenha uma **apreciação** mais favorável em comparação às respostas dos demais professores, não há uma aprovação entusiasmante, explícita no uso do verbo “tentar”. As respostas dos participantes revelaram uma avaliação predominantemente crítica quanto à maneira como as atividades são disponibilizadas na plataforma, destacando limitações técnicas e pedagógicas. A análise aponta questões estruturais, como a falta de suporte lexical e teórico, problemas técnicos relacionados ao reconhecimento de voz e insuficiência de materiais de leitura, além de críticas à adequação das atividades à faixa etária dos estudantes.

As questões 21, 22 e 23 investigam qual a concepção que os professores têm sobre a disposição e a relevância das atividades, das três questões emergem temas que são recorrentes como a inadequação de conteúdos, falta de recursos tecnológicos, e a falta de autonomia docente. Os participantes vão de um extremo a outro ao considerarem nenhuma atividade como relevante, até o outro extremo ao considerarem **todas** como relevantes, aparecem também como potencialidades as **atividades de listening**, e **atividade de reading**. Observa-se que as atividades da Plataforma são vistas por diferentes ângulos, a depender do contexto e da realidade escolar que os participantes estão inseridos. Quando consideram que **todas** as atividades são relevantes, questionam a exclusividade de uso, e sua obrigatoriedade semanal. E criticam a ausência da autonomia docente. Essas questões abordam temas recorrentes e que conversam com as questões anteriores, onde os participantes avaliam as atividades da Plataforma como inadequadas, que esvaziam o papel dos docentes, estão em desacordo com a faixa etária, e o conteúdo de leitura é avaliado como insuficiente.

Rabelo (2021) enfatiza a diversidade de recursos tecnológicos disponíveis na internet, os quais podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e digitais. A autora defende que a integração da tecnologia deve ser alinhada com a promoção da autonomia, bem como com a interação e cooperação entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, ao analisar as atividades da plataforma, observa-se que elas seguem uma abordagem restrita (Bax, 2003), em que a relação entre o aluno e a máquina se limita ao

modelo estímulo-resposta, centrado em um ensino estruturalista. Esse tipo de interação, por sua vez, compromete o processo criativo, que deveria ocorrer de forma dialógica entre aluno, plataforma e professor.

[...] o pensamento criativo do professor manifesta-se em vários momentos, tais como: uma conversa com um aluno ou com um colega, uma leitura, um objeto encontrado por acaso, uma pesquisa na internet ou até mesmo um olhar diferente para a prática que foi desenvolvida. Cada um deles pode gerar uma gama de possibilidades, que podem ser continuadas ou não. (Veloso; Bonilla, 2018, p. 10).

A falta de interação, de integração de conteúdos ofertados pela plataforma com os objetivos de aprendizagem e de gestão das aulas teóricas em sala são motivos de frustração para os docentes pois os impedem de integrar as tecnologias de maneira crítica e criativa, com liberdade para ajustar atividades às necessidades de suas turmas. A obrigatoriedade e o uso exclusivo também impedem que os professores busquem outras alternativas que atendam a diversidade dos contextos escolares e que atraiam o interesse dos estudantes.

No que se refere à pergunta 24, “Comente sobre a implementação de ambientes virtuais na escola como ferramentas e perspectivas metodológicas de ensino e aprendizagem de inglês, tendo como exemplo a Plataforma Inglês Paraná e o seu contexto de trabalho”, observaram-se as seguintes categorias: **possibilidade de uso de TDIC; validação da plataforma; obrigatoriedade, falta de estrutura/recursos tecnológicos; metas/índices**. A categoria **possibilidade de uso de TDIC** contempla as visões dos professores com relação ao uso das plataformas e diversas tecnologias digitais, aplicativos, sites, ferramentas, aliados ao processo de ensino e aprendizagem de línguas, especificamente, a LI. P1 concebe a tecnologia como uma possibilidade de uso na área educacional, desde que não seja de uso arbitrário e obrigatório, com o intuito de apenas atingir apenas metas e números. Além disso, reconhece e valoriza a variedade de recursos e ferramentas que podem ser utilizados na sala de aula. P5 também entende que as TDIC são ferramentas importantes para a aprendizagem de LI, mas não compreende o uso exclusivo de uma plataforma como benefício para a aprendizagem.

Acredito na educação aliada à tecnologia. Considero de extrema importância o uso de diferentes metodologias e instrumentos avaliativos em sala de aula. Contudo, o Governo do Paraná (SEED) nos obriga a utilizar apenas essa Plataforma como instrumento avaliativo, dificultando assim o uso de outros aplicativos, sites e plataformas de ensino de Inglês. (P1)
Ambientes virtuais como ferramentas de ensino são bons [...] (P5)

A crítica de P1 vai além da dimensão avaliativa, e aponta para uma plataformização do

currículo, uma vez que a plataforma não dita somente o que os estudantes devem aprender, mas também o planejamento das aulas e os conteúdos a serem trabalhados em sala e as avaliações externas. Isso contribui para uma padronização pedagógica o qual o papel do professor como sujeito ativo na construção do conhecimento é significativamente reduzido.

A categoria **validação da plataforma**, na visão de P4, reforça a ideia de que as plataformas virtuais de aprendizagem podem ser benéficas. No entanto, seu uso obrigatório e exclusivo, muitas vezes, impede o uso de outras ferramentas e compromete o trabalho dos professores, transformando o uso da tecnologia em instrumento de controle e não de possibilidades pedagógicas. Essa imposição, portanto, afeta diretamente a qualidade do ensino e a capacidade de os professores responderem às demandas reais de suas turmas.

A Plataforma é válida, mas ela não deveria ser obrigatória, deveria ser uma ferramenta auxiliar para o trabalho do docente da língua. (P4)

No tocante à categoria **obrigatoriedade de uso da plataforma**, P2, P4 e P5 tiveram críticas à obrigatoriedade de seu uso.

Sou obrigada a utilizar a Plataforma Inglês Paraná toda semana para alcançar os índices de acesso da Secretaria de Educação. Em relação ao aprendizado dos alunos, eles se sentem frustrados por não conseguir realizar as atividades. (P3)

As respostas de P3 e P5 também sugerem que a obrigatoriedade de uso da Plataforma repercute na gestão de tempo e na ineficiência da aprendizagem.

A Plataforma é válida, mas ela não deveria ser obrigatória, deveria ser uma ferramenta auxiliar para o trabalho do docente da língua. (P4)
Ambientes virtuais como ferramentas de ensino são bons, no entanto não deveriam ser exclusivos para a plataforma pois como temos metas para cumprir não nos resta tempo suficiente para trabalharmos e utilizarmos os mesmos de forma efetiva e que, de fato promova a aprendizagem. (P5)

A **falta de estrutura/recursos tecnológicos** adequados para a implementação do uso da plataforma é questionada pelo participante P2, o qual mencionou que a escola precisa ter um laboratório funcional, com equipamentos atualizados, para que os alunos possam utilizar a tecnologia de maneira eficaz.

Creio que antes de trazer uma plataforma, a escola tem que ter recursos para tal. Um laboratório funcionando e não com material tecnológico antigo. O aluno tem que se sentir capaz, não só por ele, mas pelo o que a escola fornece.

(P2)

A última categoria analítica, **metas/índices**, refere-se aos objetivos do governo em atingir números e índices que mostram a eficácia das plataformas no processo de aprendizagem dos alunos. P1 e P5 mencionaram sua dificuldade em lecionar a fim de atingir metas e números. Esses dados apontam para a rigidez do sistema do qual a educação paranaense está inserida, em que a imposição do uso de uma única plataforma limita a criatividade docente, interfere na sua autonomia e impacta na eficácia das atividades, já que os alunos, muitas vezes, encontram dificuldades em completar as tarefas.

As respostas analisadas revelam um panorama complexo sobre a implementação de ambientes virtuais na escola, evidenciando tanto o potencial das TDIC no ensino de LI quanto os desafios associados à obrigatoriedade, falta de estrutura e foco em metas numéricas. Embora os participantes reconheçam o valor das tecnologias digitais como ferramentas auxiliares no processo de ensino e aprendizagem, eles criticam a abordagem prescritiva que limita a autonomia docente e dificulta a adaptação das metodologias às necessidades dos estudantes. Além disso, a carência de infraestrutura adequada e a pressão por índices de acesso sublinham a necessidade de uma revisão estrutural e pedagógica para que as plataformas sejam integradas de forma efetiva, proporcionando um impacto positivo no aprendizado e valorizando a experiência docente.

De modo geral, nota-se que os professores possuem uma visão positiva em relação às **possibilidades de uso das TDIC** nas escolas, valorizando o acesso dos alunos a ambientes que proporcionam contato com a cultura digital e o ciberespaço. Eles também consideram essencial a adoção de metodologias e instrumentos avaliativos diversificados. A implementação da Plataforma é percebida de forma positiva, desde que seu uso não seja exclusivo e que os professores tenham autonomia para gerenciar os conteúdos de acordo com o perfil de seus estudantes. Assim, a **validação da plataforma** está condicionada à flexibilidade de uso e à garantia da autonomia docente.

No entanto, ao analisar a concepção dos professores sobre a implementação da plataforma, identificaram-se aspectos negativos, como a **obrigatoriedade** de seu uso semanal, que restringe a possibilidade de adotar outros recursos, plataformas ou instrumentos avaliativos, além de críticas contundentes sobre a introdução da plataforma antes de equipar as escolas com **estrutura/recursos tecnológicos** necessários.

Do ponto de vista social e humano, o foco na obtenção de **índices/met**as apresenta-se como um dos aspectos mais preocupantes, pois a produção de dados para o governo nem sempre

reflete, de fato, o real desenvolvimento linguístico dos estudantes no idioma. Como já mencionado, muitos alunos manipulam as atividades até acertarem e frequentemente realizam os exercícios sem qualquer leitura ou engajamento com os conteúdos.

Em relação à integração das tecnologias, pesquisadores como Ribeiro (2016), Rabelo (2021) e Silva (2010) destacam a importância da formação docente, da diversidade de métodos e recursos para o ensino alinhado à tecnologia. Eles apontam elementos como interação, cooperação e criatividade como aspectos centrais para a introdução da cultura digital nas escolas. No entanto, a plataforma segue na contramão do que esses autores consideram um processo de integração bem-sucedido. Silva (2010, p. 42) ressalta que a “interatividade é a modalidade comunicacional que ganha centralidade na cibercultura”.

Esse entendimento reforça que a integração tecnológica demanda não apenas infraestrutura, mas também práticas pedagógicas flexíveis e adaptadas ao contexto digital contemporâneo. Conforme aponta Ribeiro (2016, p. 107):

Incorporar as TICs na educação não quer dizer apenas levar os alunos até laboratórios de informática ou máquinas para as salas de aula; quer dizer ser flexível com tecnologias que já são ubíquas. É compreendê-las como meio, não como fim, em sala ou não.

A implementação das tecnologias no ambiente escolar exige mais do que a disponibilização de ferramentas digitais. Ela demanda uma abordagem pedagógica que priorize a formação docente, a flexibilidade metodológica e a utilização de tecnologias como meios para potencializar a aprendizagem, e não como fins em si mesmas.

Os problemas relacionados à estrutura e aos recursos não são novidade na educação pública. No entanto, com a crescente digitalização da vida social e sua penetração nas escolas, novas questões emergem, ampliando o debate sobre as condições de acesso, o uso pedagógico das tecnologias e as desigualdades que se manifestam no ambiente escolar. Esse cenário exige uma reflexão mais profunda sobre como integrar o digital de forma inclusiva e efetiva, respeitando as realidades e os contextos de cada instituição. Conforme Lima (2021, p. 8):

Os problemas relativos à conectividade, à “brecha digital”, às discutíveis diferenciações entre nativos e imigrantes digitais, à falta de recursos e equipamentos, aos défices na formação dos educadores e à necessidade de melhorar a comunicação e a gestão da informação tendem a ser dominantes.

Além de todas essas questões, o autor também reflete sobre a produção de índices/metasp dentro do processo de plataformização da educação:

[...] máquinas de administrar, dotadas de capacidade de decisão automatizada em várias áreas, de regimes de regras, de capacidade de exercer uma vigilância ativa, monitorizar as ações, emitir avisos e advertências, produzir cálculos e realizar avaliações, além de apresentar estatísticas e as representar graficamente de modo variável (Lima, 2021, p. 9).

A reconfiguração digital, acompanhada pela plataformização do ensino, carrega um discurso de inclusão e democratização da educação, mas, na prática, reforça o controle burocrático sobre a gestão das aulas pelos professores. Essa abordagem resulta na padronização do ensino, desconsiderando as particularidades de cada contexto escolar e na adoção de princípios empresariais que priorizam metas e resultados, muitas vezes ignorando a complexidade do desenvolvimento humano e social.

Rabelo (2021) e outros pesquisadores mencionados anteriormente defendem que o processo de integração tecnológica deve começar pela formação de professores, tanto na formação inicial quanto na contínua. Mishra e Kohler (2006) também ressaltam a importância da implementação de tecnologias instrucionais nos programas de formação docente, pois compreendem que o crescimento da tecnologia na sociedade é inevitável, abrangendo não apenas o cotidiano doméstico, mas também as escolas e diversos outros contextos. Nesse sentido, é essencial formar professores com competências digitais e habilidades críticas, capacitando-os a preparar cidadãos que interajam socialmente tanto com máquinas quanto com outros seres humanos. Rabelo (2021, p. 88) discorre que:

[...] para que a integração dessas tecnologias seja efetiva e permanente, são necessárias ações de formação inicial e continuada de professores de línguas em CALL, e pesquisas sobre possibilidades e limitações de diferentes tecnologias e recursos digitais para a aprendizagem de línguas de maneira que mais professores se sintam motivados e seguros para incorporar recursos digitais em suas práticas docentes e inovem suas práticas de ensino.

Ao se considerar as concepções dos professores sobre a implementação da Plataforma Inglês Paraná, é possível perceber que, embora a integração tecnológica seja defendida como essencial para a evolução da educação, ela foi tratada de forma obrigatória e com foco em metas e índices, o que contrasta com as abordagens defendidas por diversos pesquisadores já citados. Para uma integração efetiva e sustentável das tecnologias, é fundamental que a formação dos professores não apenas seja contínua, mas também voltada para o uso pedagógico e inovador das ferramentas digitais. No caso da Plataforma a pressão por resultados mensuráveis, frequentemente, desconsidera a necessidade de uma formação mais aprofundada e impacta na autonomia dos docentes, resultando em práticas tecnológicas que, embora inovadoras em

termos de ferramentas, carecem de flexibilidade e de adaptação às reais necessidades de aprendizagem.

Quadro 3: Síntese das categorias analíticas

PERGUNTA	CATEGORIA ANALÍTICA
10. Como você avalia a Plataforma Inglês Paraná considerando os objetivos de ensino de inglês no seu contexto de trabalho?	Avaliação crítica
11. De que forma a Plataforma foi implementada no seu contexto de atuação?	Imposição Obrigatoriedade Ausência de diálogo Assédio Moral
12. Quais os objetivos apresentados pelo governo/coordenação pedagógica para o uso dessa plataforma em suas aulas de inglês?	Ausência de objetivos Índices/metasp Globalização Aprimoramento da aprendizagem
13. Com que frequência você utiliza essa Plataforma?	uma vez por semana Quinzenalmente Assédio moral
14. Com que frequência seus alunos a utilizam?	uma vez por semana Quinzenalmente Não informa
15. Quais os aspectos teórico- metodológicos embasam as atividades da plataforma?	Ensino estruturalista Documentos oficiais (BNCC) Inglês na contemporaneidade
17. Quais suas dificuldades/desafios, se alguma, quanto ao manuseio e uso da plataforma em suas aulas?	Ausência de formação docente Inadequação de conteúdo Avaliação dos exercícios Incompatibilidade com documentos oficiais Ausência de interesse Ausência de infraestrutura Apreciação
18. Quais as possibilidades de uso da plataforma em suas aulas?	Obrigatoriedade Atividades complementares.
19. Quais as potencialidades, se alguma, quanto ao manuseio e uso da plataforma em suas aulas?	Recurso tecnológico Avaliação crítica Desempenho linguístico
20. De que forma a plataforma contribui ou não para o planejamento e elaboração dos planos de aula para ensinar inglês?	Obrigatoriedade Imposição de conteúdos Ausência de equipamentos tecnológicos Ausência de interesse dos alunos Incompatibilidade com as necessidades do público-alvo Incompatibilidade com os objetivos de ensino e de aprendizagem de cada série. Ausência de contribuição
21. Quais atividades da plataforma você considera mais relevantes para suas aulas?	Nenhuma Atividade de <i>listening</i> Atividade de leitura Todas
22. Quais atividades da plataforma você considera menos relevantes para suas aulas?	Nenhuma Todas Não responde Atividade de <i>speaking</i>
23. Como você avalia a forma como são disponibilizadas as atividades na plataforma?	Inadequada Autonomia docente Desacordo com a faixa etária Conteúdo de leitura insuficiente Apreciação
24. Comente sobre a implementação de ambientes virtuais na escola como ferramentas e perspectivas metodológicas de ensino e aprendizagem de inglês, tendo como exemplo a Plataforma Inglês Paraná e o seu contexto de trabalho.	Possibilidade de uso de TDIC Validação da plataforma Obrigatoriedade Falta de estrutura/recursos tecnológicos Metas/índices

Fonte: A autora.

A síntese apresentada no Quadro 5 evidencia a complexidade das concepções docentes a respeito da Plataforma Inglês Paraná, revelando um panorama marcado por conflitos entre as políticas públicas de implementação e as realidades escolares das escolas públicas do Estado

do Paraná. As categorias analíticas apontam para desafios recorrentes como a obrigatoriedade de uso, a ausência de formação docente, a inadequação dos conteúdos em relação à faixa etária dos estudantes, além de limitações estruturais e pedagógicas. Ainda que alguns professores reconheçam potencialidades na Plataforma, como a possibilidade de uso como recurso complementar e o acesso a atividades de leitura e listening, prevalecem avaliações críticas quanto à sua efetividade como principal ferramenta no ensino de Língua Inglesa. Esses dados reforçam a necessidade de políticas mais sensíveis às demandas da prática docente, que respeitem a autonomia dos professores e considerem as múltiplas dimensões envolvidas no processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias. Com base nesses achados, passam-se, a seguir, às considerações finais desta pesquisa.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último capítulo, sintetiza-se e refletem-se sobre os resultados da presente investigação, cujo objetivo geral a investigação das concepções de docentes da educação básica pública quanto às potencialidades, fragilidades e aplicabilidade pedagógica da “Plataforma Inglês Paraná”. O aporte teórico deste estudo embasou-se em pesquisas sobre cultura digital, ensino de língua Inglesa e TDIC e formação docente (Lévy, 1999; Prensky, 2001; Lemos, 2004; Jenkins, 2009; Buckingham, 2007; Leffa, 2004; Santaella, 2003; Badelli, Barros, 2012; Moran, 2007; Menezes, 2019; Rabello, 2021; Mishra; Koehler, 2006; Buzato, 2009; Ribeiro, 2006; Lima, 2021). Apresentou-se a plataforma Inglês Paraná e como ela é disponibilizada para o ensino.

A partir do objetivo geral apresentado, este trabalho teve como objetivos específicos: investigar a concepção dos professores sobre a eficiência e a funcionalidade da Plataforma Inglês Paraná como recurso no ensino de inglês; analisar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes ao integrar os recursos da Plataforma em suas aulas; explorar as experiências dos professores com a implementação da Plataforma em relação aos objetivos educacionais do ensino de inglês; apresentar a Plataforma Inglês Paraná situando o contexto histórico de seu surgimento; expor sua estrutura, design e ferramentas; aplicar questionários a professores vinculados ao PIBID e à Residência Pedagógica do Estado do Paraná, considerando suas vivências pedagógicas com a plataforma; e oferecer um espaço de escuta e visibilidade às vozes dos docentes de Língua Inglesa.

Ao longo da realização desta pesquisa, o cenário educacional vivenciou diferentes transformações, especialmente em relação à utilização e à forma como a Plataforma foi apresentada nas políticas públicas. Observa-se, por exemplo, um uso crescente do termo “*plataformização do ensino*” em discursos acadêmicos, principalmente como forma de crítica a uma educação muito centrada ao tecnicismo. Além disso, identifica-se uma mudança intencional na nomenclatura da ferramenta, divulgada por veículos comunicacionais do governo que passou de plataforma para recurso educacional, o que sugere uma tentativa de readequação terminológica possivelmente associada a estratégias político-discursivas.

Quanto aos participantes, um dos principais desafios enfrentados foi o acesso ao público inicialmente previsto. Devido a entraves burocráticos e institucionais, esses docentes tornaram-se inacessíveis. Como consequência, foi necessário redefinir o grupo participante e adaptar o percurso metodológico da pesquisa. Essa mudança exigiu a reformulação do projeto, nova submissão ao Comitê de Ética e reorganização do cronograma. A investigação iniciou-se com

o mapeamento de professores da rede estadual com experiência no uso da Plataforma. Desde as primeiras etapas – como a definição dos critérios de seleção, a construção dos instrumentos de coleta de dados e o respeito aos trâmites éticos até as fases finais de análise, o percurso exigiu resiliência, disciplina e constante replanejamento frente aos imprevistos.

Com todos os trâmites legais finalizados, o questionário elaborado no *Google Forms* foi enviado por e-mail aos participantes. A partir das respostas obtidas, deu-se início à fase de leitura, categorização e análise dos dados, o que resultou na construção das seções de análise e discussão dos resultados. Esse processo analítico permitiu identificar padrões, tensões e contribuições relevantes para o campo do ensino de inglês na escola pública e para a integração crítica das tecnologias digitais.

Diante disso, este estudo foi realizado com o intuito de responder às seguintes perguntas de pesquisa: a) Quais as concepções dos professores sobre a implementação da Plataforma Inglês Paraná? b) Quais as potencialidades e fragilidades e usos da plataforma nas vivências e práticas dos professores?

No que se refere à primeira pergunta de pesquisa, os participantes apontaram que a implementação ocorreu de maneira impositiva e arbitrária, sem consulta ou diálogo com a comunidade escolar. Destacaram que a decisão desconsiderou o perfil dos estudantes, seus interesses e sua faixa etária, além de ter sido conduzida sob pressão. Os relatos indicam situações de assédio moral, com abuso de poder por meio da exigência de assinaturas em atas para comprovar o uso da Plataforma, evidenciando a obrigatoriedade de sua adoção. Os participantes também enfatizam que o uso semanal da plataforma foi determinado pelo Estado e pela Secretaria, limitando a exploração de outros recursos tecnológicos e restringindo a diversidade de metodologias de ensino.

Apesar dessas críticas, os docentes reconheceram que a Plataforma pode ter valor como ferramenta complementar, desde que seu uso não seja exclusivo. Entretanto, alertaram que o principal objetivo da Plataforma parece estar mais voltado para atender metas e índices governamentais do que para refletir a realidade da aprendizagem dos alunos. Outros desafios relatados incluem a falta de equipamentos adequados e o uso de ferramentas obsoletas, que comprometem o engajamento dos estudantes no ensino e aprendizagem da Língua Inglesa. Além disso, apontaram que a gestão de tempo prevista para as atividades da Plataforma não favorece uma aprendizagem efetiva do idioma, destacando a necessidade de ajustes para atender às reais demandas educacionais.

No que concerne à segunda questão, os participantes enunciaram que a Plataforma Inglês Paraná apresenta possibilidades e limitações que influenciam diretamente sua implementação.

Entre as possibilidades, o acesso a ambientes virtuais que permitem ouvir o idioma, melhorar a pronúncia, ampliar o vocabulário e desenvolver habilidades de leitura. Também é mencionada a utilidade da Plataforma para atividades extras ou como recurso complementar ao trabalho docente, especialmente em revisões.

Além disso, observaram que a proposta está alinhada com o objetivo de preparar os estudantes para a globalização, promovendo o uso do inglês como língua franca. No entanto, os participantes evidenciaram diversas fragilidades que comprometem o uso efetivo da Plataforma. Uma das principais críticas está relacionada à ausência de objetivos pedagógicos claros, já que, segundo os professores, o foco parece estar mais voltado para atender metas e índices governamentais do que para favorecer a aprendizagem significativa.

Há também um *déficit* na formação pedagógica dos professores quanto ao uso da ferramenta, resultando em uma implementação sem embasamento teórico-metodológico. Muitos relataram que foram conhecer a Plataforma junto aos estudantes, evidenciando a falta de formação inicial e continuada para seu uso.

Outra fragilidade apontada refere-se aos conteúdos da Plataforma, que não estão alinhados ao perfil dos estudantes nem aos documentos oficiais que orientam o ensino. Além disso, os exercícios propostos frequentemente não estimulam os estudantes cognitivamente, gerando desinteresse. A Plataforma também não contribui para o planejamento das aulas nem favorece a gestão de atividades teóricas, limitando a autonomia docente. Problemas estruturais e contextuais também foram apontados, como a falta de equipamentos adequados, espaços apropriados para uso da ferramenta e a cobrança excessiva para utilização da plataforma mesmo fora do horário de trabalho, configurando assédio moral.

Esses fatores dificultam o engajamento dos estudantes e comprometem os resultados esperados. Além disso, a exigência de uma fluência no padrão europeu ou americano é vista como desconectada da realidade de muitos estudantes e professores. Quanto aos usos, os participantes relatam que a frequência com que a plataforma é utilizada varia de acordo com o contexto escolar e os recursos disponíveis, sendo majoritariamente utilizada na escola em rotinas semanais ou quinzenais.

O uso obrigatório imposto pelo Estado e pela Secretaria de Educação limita a exploração de outras ferramentas e metodologias que poderiam enriquecer o ensino. Em resumo, enquanto a Plataforma apresenta potencialidades relacionadas ao acesso a ambientes virtuais e ao desenvolvimento de habilidades específicas no aprendizado de inglês, suas fragilidades, como a ausência de alinhamento pedagógico, a falta de formação docente e a inadequação estrutural comprometem sua efetividade nas práticas e vivências dos professores.

Os resultados evidenciam que a Plataforma oferece algumas possibilidades para o ensino de inglês, como atividades extras, revisão de conteúdos e contato com a língua por meio de recursos de listening e leitura. No entanto, diversas fragilidades foram apontadas, incluindo a ausência de objetivos claros, cobrança excessiva pelo uso, *déficit* na formação dos professores e conteúdos desalinhados com o perfil dos estudantes e documentos oficiais. Além disso, questões estruturais, como falta de equipamentos adequados e desinteresse dos alunos, também comprometem sua efetividade.

O uso da Plataforma, muitas vezes obrigatório, apresenta desafios para a gestão da aula, limitando o planejamento docente e impondo uma fluência no padrão europeu ou americano. Apesar de ser utilizada na escola e permitir o contato com a LI, a Plataforma ainda carece de maior alinhamento pedagógico e metodológico para atender às necessidades reais dos professores e estudantes para que seja significativo para o processo de desenvolvimento humano. Esses resultados evidenciam a necessidade urgente de repensar tanto a forma prática e a proposta pedagógica da Plataforma Inglês Paraná.

Ao longo desta pesquisa, mantive-me³² não apenas como uma investigadora externa à realidade analisada, mas também como professora atuante na rede estadual há mais de uma década. Esse posicionamento me permitiu experienciar, de forma encarnada, as transformações tecnológicas que têm atravessado o ensino de LI, em especial a implementação da Plataforma Inglês Paraná. Tais mudanças passaram a ser acompanhadas por cobranças cada vez mais incisivas relacionadas ao cumprimento de metas nas plataformas digitais e na sistematização de dados em ferramentas como o *Power BI*, configurando um cenário de pressão institucional constante sobre os docentes.

Como participante dessa conjuntura, não posso desconsiderar o impacto emocional e físico que tais exigências têm provocado entre os professores. A notícia³³ amplamente divulgada da morte de uma docente em Curitiba, dentro da sala da direção, após, supostamente, ser cobrada quanto ao uso das plataformas, torna-se um marco doloroso dessa realidade. Este acontecimento, ainda que não oficialmente vinculado à causa da morte, evidencia a urgência de se discutir os limites das políticas educacionais baseadas em metas, rankings e dados, especialmente quando estas silenciam as condições reais de trabalho dos profissionais da educação. Assim, este estudo também se configura como um gesto ético e político: o de tornar

³² Opto, neste trecho, pelo uso da primeira pessoa do singular, como já indicado da subseção de introdução, considerando minha inserção no contexto investigado.

³³ Disponível em: <https://www.bemparana.com.br/noticias/parana/professora-recebe-cobrancas-de-diretores-tem-mal-subito-e-morre-dentro-de-escola-em-curitiba/>. Acesso em: 29 jul. 2025.

visível o que muitas vezes se tenta normalizar ou ocultar – o adoecimento docente frente a uma lógica de plataformização que, em vez de apoiar, frequentemente asfixia a prática pedagógica. Falar sobre isso, como pesquisadora e professora, é também buscar caminhos mais humanos, críticos e conscientes para o uso das tecnologias no contexto educacional.

Dito isso, é essencial considerar as especificidades de cada contexto escolar, valorizar a escuta ativa dos professores e investir de forma contínua na formação docente, para que as ferramentas tecnológicas estejam a serviço da aprendizagem, e não apenas do cumprimento de metas burocráticas. Esta pesquisa assumiu também um compromisso ético com a escuta, a análise e a denúncia de práticas que, muitas vezes, silenciam os sujeitos da educação em nome da eficiência técnica e do cumprimento de metas. Mais do que resultados, este trabalho deixa um chamado à reflexão crítica sobre os rumos que a plataformização do ensino tem tomado, especialmente quando desconsidera as singularidades das escolas públicas e a saúde dos profissionais que nelas atuam.

Assim, reafirma-se a necessidade de políticas educacionais que respeitem a complexidade do trabalho docente e promovam uma integração tecnológica verdadeiramente humanizada e dialógica. Como todo processo investigativo é inacabado e provisório, esta dissertação deixa caminhos abertos para novas pesquisas. Entre as sugestões, realça-se a ampliação do estudo para outros segmentos da educação básica e diferentes regiões do estado, considerando escolas com variados perfis socioeconômicos. Também se propõe a realização de estudos que analisem os impactos da plataforma sobre o comportamento de alunos e professores, bem como na gestão da sala de aula e nas práticas pedagógicas. Dessa forma, espera-se que esta pesquisa possa não apenas subsidiar reflexões acadêmicas, mas também inspirar decisões mais conscientes e sensíveis no âmbito das políticas públicas, reafirmando o lugar do professor como sujeito ativo na construção de uma educação pública de qualidade, crítica e comprometida com o ser humano.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Antônio da Silva *et al.* **A importância da formação continuada em tecnologias digitais e recursos audiovisuais para o ensino de língua inglesa.** 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/26273>. Acesso em: 07 ago. 2023.
- BALADELI, Ana Paula Domingos; BARROS, Marta Silene Ferreira; ALTOÉ, Anair. Desafios para o professor na sociedade da informação. **Educar em Revista**, p. 155-165, 2012.
- BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal.** Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014. 270 p. Disponível em: <https://www.editora.uepg.br/ciencias-humanas/educacao/educacao-global-s-a-novas-redes-politicas-e-o-imaginario-neoliberal>. Acesso em: 16 abr. 2025.
- BARROS, Walter Vieira. Construção identitária e formação de professores “nativos digitais” no estágio supervisionado de Língua Inglesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, p. 191-202, 2021.
- BORTONI-RICARDO, S. M. Postulados do paradigma interpretativista. In: BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, p. 31-40, 41-48, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.
- BUCKINGHAM, David. Digital Media Literacies: Rethinking Media Education in the Age of the Internet. **Polity Press**, 2007.
- BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. **Delta: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 25, p. 01-38, 2009.
- CARVALHO, Pedro Marinelli; SATAKA, Mayara Mayumi. **Estado da Arte das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no ensino/aprendizagem de Línguas Estrangeiras Ressignificando a presencialidade - CIET EnPED**, 2020.
- CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino, Pelotas**, v. 8, n. 1, p. 101-122, jan./jun. 2005.
- CÓ, Elisa Prado; AMORIM, Gabriel Brito; FINARDI, Kyria Rebeca. Ensino de línguas em tempos de pandemia: experiências com tecnologias em ambientes virtuais. **Revista docência e cibercultura**, v. 4, n. 3, p. 112-140, 2020.
- CRESWELL, J. W. Case Study Research. In: CRESWELL, J. W. **Qualitative Inquiry & Research Design: choosing among five approaches.** 2nd ed. Thousand Oaks, London and New Delhi: Sage Publications, 2007, p.73-84.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos quantitativo, qualitativo e misto.** Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CYSNEIROS, Paulo G. Novas tecnologias no cotidiano da escola. **Anais da XXIII Reunião Anual da ANPED**, 2000.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006
- EGIDO, Alex Alves. **O eu e o outro: uma breve história da ética em pesquisa em Linguística Aplicada.** 2019. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual de Londrina.

FILHO, Julio Mesquita. Tecnologias Digitais e ensino de Língua Inglesa: Foco na aprendizagem híbrida. **Educação e tecnologia inovação em cenário de transição** - CIET EnPED, 2018.

FINARDI, Kyria Rebeca; JUNIOR, Carlos Alberto Hildeblando; FURTADO, Felipe. Affordances da formação de professores de línguas na era digital. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-20, 2020.

FLORIDI, L. **The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era**. Springer, Cham. 2015.

FREITAG, Barbara. **A teoria crítica: ontem e hoje**. São Paulo: Brasiliense, 5ª edição, 1994. p.37-41.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em revista**, v. 26, p. 335-352, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008. p. 28-30

GUIMARÃES, Felipe Furtado; JÚNIOR, Carlos Alberto Hildeblando; FINARDI, Kyria Rebeca. Formação de professores de línguas mediada por tecnologias digitais. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 25, n. especial, p. 179-204, 2022.

GUIMARÃES, Ueudison Alves; STOFFEL, Helena Teresinha Reinehr. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Potencialização do Ensino E Aprendizagem Da Língua Inglesa. **RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar**-ISSN 2675-6218, v. 3, n. 4, p. e341323-e341323, 2022.

HARVEY, David. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. Tradução de João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011. 238 p. Disponível em: <https://www.boitempoeditorial.com.br/produto/o-enigma-do-capital-152756>. Acesso em: 16 abr. 2025.

JENKINS, Henry. Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century. **The MIT press**, p 1- 21; 50-70, 2009.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. Traduzido por Suzana Alexandria, Editora Aleph, 2008.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. Foreign language teaching: past, present, future. **Revista de estudos da linguagem**. Vol 20, N 2, 2012. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/ens_ling_pas_pres_futuro.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024

LEMOS, André. Cibercultura e mobilidade: a era da conexão. **Razon y palabra**, v. 41, 2004. Disponível em: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n41/alemos.html>. Acesso em: 17 jul. 2024.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora, v. 34, p. 260, 1999.

LIMA, Licínio C. Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada. **Educação & Sociedade**, v. 42, 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa

etnográfica e o estudo de caso; Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, p. 17- 37.

MACHADO, A. Análise indutiva e análise dedutiva. **Acadêmica**, 2020. Disponível em: <https://www.academica.com.br/post/analise-indutiva-e-dedutiva>. Acesso em: 30 jul. 2024.

MENEZES, V. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 18, n. 1, 2019. DOI: 10.25189/rabralin.v18i1.1323. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1323>. Acesso em: 12 jun. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. In: **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 1992. p. 74-78

MIRANDA, Marilane de Abreu Lima *et al.* **Formação de professores de língua inglesa e a pedagogia dos multiletramentos: ensino para tempos digitais**. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/34458>. Acesso em: 07 ago. 2023

MORAES, Leonardo de Albuquerque. **As tecnologias digitais nas aulas de língua inglesa: uso e percepções dos docentes**. 2021. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/40961>. Acesso em: 07 ago. 2023

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. Papirus Editora, e-book, 2007.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Papirus Editora, 2007.

MOTA, Vanessa Moreno; NICOLAIDES, Christine. O fazer pesquisa em linguística aplicada: considerações acerca da linguagem, do discurso e da performance no contexto de ensinagem móvel. **Revista Linguagem em Foco**, v. 9, n. 1, p. 11-24, 2017.

PAIVA, V. L. M. O. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, p. 31-38, 2009. Disponível em: <https://www.veramenezes.com/leauto.pdf>. Acesso: 13 jun. 2024.

PAIVA, V. L. M. O. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. In: **Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 44, p. 01- 16, 2008. Disponível em: <https://www.veramenezes.com/techist.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2024.

PARANÁ. Tribunal de Contas do Estado do Paraná. **Relatório de auditoria operacional: ensino de língua inglesa no ensino fundamental – anos finais na rede pública estadual de ensino do Paraná**. Curitiba: TCE-PR, 2023. Disponível em: <https://www.tce.pr.gov.br/>. Acesso em: 12 abr. 2025.

POELL, Thomas; NIEBORG, David; VAN DIJCK, José. Plataformização. **Revista Fronteiras**, v. 22, n. 1, 2020.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, vol. 9, no. 5, 2001, p. 1-6.

RABELLO, C. Aprendizagem de línguas mediada por tecnologias e formação de professores: recursos digitais na aprendizagem on-line para além da pandemia. **Ilha do Desterro**, 74(3), 2021, 67-90. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ides/a/V87LYbfff6mgLSct9SpxTXnM/?format=pdf>. Acesso em: 15

ago. 2024

REIS, S. Reflexões sobre uma jornada com destino à pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, 2006, p. 101-118.

RIBAS, Fernanda Costas. O que revelam as pesquisas em Linguística Aplicada. In: **OLIVEIRA, Ana Paula Duboc de Almeida; SILVA, Kleber Aparecido da** (Org.). *Tecnologias digitais e o ensino de Língua Inglesa na educação básica*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2021. p. 33–61. Disponível em: <https://www.parabolabooks.com.br/ebook-tecnologias-digitais-e-o-ensino-de-lingua-inglesa-na-educacao-basica>. Acesso em: ago. 2023.

RIBEIRO, Ana Elisa. Tecnologia digital e ensino: breve histórico e seis elementos para a ação. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 19, n. 2, p. 91-111, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15260/9450>. Acesso em: 20 jul. 2024.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 128 p. (Questões da nossa época, v. 7). ISBN 978-85-249-1703-5. Disponível em: <https://minhabiblioteca.com.br/catalogo/livro/83188/-tica-e-compet-ncia/>. Acesso em: 16 abr. 2025.

SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista Famecos**, v. 10, n. 22, p. 23-32, 2003.

SANTOS, Edméa. Cibercultura: o que muda na educação. **Salto para o futuro/TV Escola**. Ano XXI Boletim, p. 5-8, 2011.

SCHEIFER, C. L.; REGO, MCSR. Da redundância à gambiarra: reflexões para o ensino de línguas na Era do Digital. In: **Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em Linguística Aplicada**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, p. 109-128, 2020.

SEDREZ, NAIRANA H.; LOPES JR, Juarez A.; VETROMILLE-CASTRO, Rafael. Da Lama Ao Caos: uma revisão complexa dos objetos de aprendizagem de línguas frente às demandas para a aprendizagem hoje. In: **Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em linguística aplicada**, Santa Cruz Do Sul: Edunisc, P. 44-61, 2020.

SILVA, Marco. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos on-line. **TECCOGS: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, n. 03, 2010 p. 36-39.

SILVA, Valdir; SILVA, Rodrigo de Santana; SEBA, Adson Luan Duarte Vilasboas. Do Laboratório De Informática Ao Smartphone: Entre Restrições, Reconfigurações E Adaptações Da Escola Na (Pós)Pandemia. In: **Tecnologias e ensino de línguas: Uma Década De Pesquisa Em Linguística Aplicada**. Santa Cruz Do Sul: Edunisc, p. 206 -223.

VELOSO, Maristela Midlej Silva de Araujo; BONILLA, Maria Helena Silveira. O professor e a autoria em tempos de cibercultura: a rede da criação dos atos de currículo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. e230026, 2018.

VIEGAS, Moacir Fernando; LAMB, Marcelo Eder. Plataformas digitais, Estado e desigualdade no trabalho docente com dados. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 45, e289632, 2025.

WILKE, Valéria Cristina Lopes; FEIJÓ, Marcelo Santos. Aspectos da plataformação educacional na educação básica brasileira: a “Escola do Cansaço” na era do Big Data. **Logeion: Filosofia da Informação**, v. 10, p. 418-437, 2023.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. Letramento digital e ensino. In: **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, v. 1, p. 133-148, 2005.

APÊNDICE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Plataforma Inglês Paraná: concepções e experiências de professores do PIBID e da Residência Pedagógica

Gostaria de convidá-lo/a para participar de uma pesquisa de Mestrado intitulada “**Plataforma Inglês Paraná: concepções e experiências de professores da educação básica pública**”, a ser realizada com professores de língua inglesa da cidade de Maringá-Pr. Seu objetivo principal é analisar as concepções e experiências de professores perante a Plataforma Inglês Paraná na perspectiva de suas práticas e vivências.

Sua participação é muito importante e possibilitará a geração de dados por meio da aplicação de um questionário a ser elaborado no *Google Forms*, contendo aproximadamente quinze questões. Esse questionário será enviado por emails e terá como objetivo conhecer suas perspectivas sobre a utilização da Plataforma Inglês Paraná como ferramenta de ensino e aprendizagem de língua inglesa (LI). Sua participação é totalmente voluntária, e pode ser recusada, ou mesmo, desistir a qualquer momento, sem que isto lhe acarrete qualquer ônus ou prejuízo.

Informo que as informações geradas por meio do questionário serão utilizadas somente para fins desta pesquisa e/ou publicações dela decorrentes. Os dados serão armazenados em base computacional privada, restrita a meu acesso e de minha orientadora. As informações prestadas serão tratadas com mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar sua identidade. Desta forma, no relato da pesquisa, utilizarei pseudônimo para me referir aos dados coletados nos questionários. Ressalto que, mesmo utilizando anonimato, não posso garantir o anonimato total, visto que a descrição do seu contexto de trabalho e a própria descrição de sua pessoa poderá oferecer certo risco de identificação.

Quanto aos possíveis riscos e/ou danos, esclareço que você poderá se retirar da pesquisa em qualquer fase, caso sinta-se desconfortável ao responder alguma pergunta que possa lhe trazer algum dano pessoal e/ou profissional. Caso isso aconteça, ofereço-me a te auxiliar e esclarecer qualquer questão, além de compreender sua escolha em não responder à pergunta ou desistir de participar da pesquisa.

Como benefício, ofereço-lhe acesso e participação nessa pesquisa inédita e original, em que os professores participantes também poderão se beneficiar da pesquisa, visto que, ao se tratar de uma pesquisa de epistemologia construcionista social, os resultados das análises serão compartilhados com os participantes, permitindo-lhes concordar, discordar das afirmações e análises feitas por mim. Em ambos os casos as vozes dos participantes serão incluídas nas análises para que as possíveis mudanças e melhorias possam ser consideradas e que tenham relevância em suas práticas pedagógicas futuras. Esse processo possibilita ampla reflexão sobre suas práticas docentes e pode lhe trazer benefícios em sua formação continuada. Além disso, a pesquisa busca dar voz aos professores, e que eles se apropriem desse lugar de fala, para que as possíveis mudanças e melhorias possam ser consideradas e que tenham relevância em suas práticas pedagógicas futuras.

Esclareço, ainda, que os participantes não terão nenhuma despesa e não receberão pagamento e/ou remuneração por participar da pesquisa.

Estou ciente de que toda e qualquer pesquisa pode causar algum tipo de risco. Por isso, visando à dignidade humana na condução da minha pesquisa, comprometo-me, enquanto pesquisadora, a fazer o possível para afastar quaisquer possibilidades de danos, bem como a prontamente responder e levar em conta quaisquer dúvidas e manifestações de sua parte. Estarei, a qualquer momento, aberta ao diálogo e

acolherei quaisquer de suas decisões.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos, poderá me contatar:

Michelle Perin da Silva; Rua Nardina Rodrigues Johansen, 392, apto 310; 44 98408-8900; michelleperin.p@gmail.com ou contatar a minha orientadora, profa. Dra. Josimayre Novelli (jnovelli@uem.br), Rua Cambira, 370, apto 404, zona 8, Maringá-PR; (44)99951-9343 e/ou procurar o COMITÊ PERMANENTE DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS – COPEP, da Universidade Estadual de Maringá, situado junto ao PPG - sala 4, no Campus Universitário, telefone 3011-4444 / 3011-4597, e-mail: opep@uem.br copep@uem.br Uma vez esclarecido sobre os termos de realização desta pesquisa, após assiná-lo, você recebe uma cópia em igual teor e forma.

Maringá, 15 de Março de 2023.

Michelle Perin da Silva

Pesquisadora Responsável

Profª Drª Josimayre Novelli

Orientadora

(NOME POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DE PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Quanto a minha identidade: () Quero manter minha identidade em anonimato, sendo portanto, identificado por pseudônimos. () Não quero manter minha identidade em anonimato, sendo portanto, identificado pelo meu nome real.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____ / _____ / 2023.