



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

NATHALIA RODRIGUES DE CARVALHO

INGLÊS PARA ALÉM DA PROVA:
UMA PROPOSTA DE MATERIAL COMPLEMENTAR PARA A
PROVA PARANÁ

NATHALIA RODRIGUES DE CARVALHO

INGLÊS PARA ALÉM DA PROVA:
UMA PROPOSTA DE MATERIAL COMPLEMENTAR PARA A
PROVA PARANÁ

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação stricto sensu, Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras Estrangeiras Modernas.

Orientador: Profa. Dra. Adriana Grade Fiori-Souza.

Londrina
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

- C331 CARVALHO, Nathalia Rodrigues de .
INGLÊS PARA ALÉM DA PROVA: : UMA PROPOSTA DE MATERIAL COMPLEMENTAR PARA A PROVA PARANÁ / Nathalia Rodrigues de CARVALHO. - Londrina, 2026.
75 f.
- Orientador: Adriana Grade Fiori-Souza.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas, 2026.
Inclui bibliografia.
1. prova paraná de língua inglesa - Tese. 2. inglês para fins específicos - Tese. 3. letramento crítico - Tese. 4. análise de necessidades - Tese. I. Fiori-Souza, Adriana Grade . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas. III. Título.

CDU 37

NATHALIA RODRIGUES DE CARVALHO

INGLÊS PARA ALÉM DA PROVA:
UMA PROPOSTA DE MATERIAL COMPLEMENTAR PARA A
PROVA PARANÁ

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação stricto sensu, Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras Estrangeiras Modernas.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Profa. Dra. Adriana Grade Fiori-
Souza
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dra. Juliane D'Almas
Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR

Prof. Dr. Alex Alves Egidio
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Londrina, 27 de março de 2026.

RESUMO

CARVALHO, Nathalia Rodrigues de. **Inglês para além da prova**: uma proposta de material complementar para a Prova Paraná. 2026. 75 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

O ensino de Língua Inglesa (LI) na rede pública do Paraná vem sendo marcado por novos desafios, especialmente com a implementação de políticas como a plataforma *Inglês Paraná* e a Prova Paraná, avaliação diagnóstica que orienta práticas pedagógicas e o planejamento escolar. Inserida nesse cenário, esta pesquisa se fundamenta nos pressupostos do Inglês para Fins Específicos (IFE/ESP) (Hutchinson; Waters, 1987; Dudley-Evans; St. John, 1998) e do Letramento Crítico (LC) (Menezes de Souza, 2011; Monte Mór, 2018), compreendendo a leitura como prática social situada e orientada por necessidades reais. O objetivo geral desta pesquisa consiste em contribuir para a prática docente por meio do desenvolvimento de um material complementar que ofereça suporte pedagógico contextualizado, visando propiciar melhores condições para a aprendizagem de LI por meio da Prova Paraná. Os objetivos específicos são: (1) analisar a prova Paraná a partir do mapeamento dos descritores, tipos de questões e gêneros presentes nas edições anteriores; (2) aplicar uma análise de necessidades por meio de um questionário para professores de EM de LI da rede estadual para identificar percepções, dificuldades e expectativas relacionadas ao material de apoio ao professor; (3) apresentar uma proposta de *e-book* para ser usado como material de apoio para os professores de inglês do EM, com foco na Prova Paraná; e (4) identificar as *affordances* do referido *e-book*, a partir dos referenciais teóricos adotados neste trabalho. A metodologia organizou-se em quatro frentes principais: (1) o mapeamento de 13 edições da Prova Paraná; (2) aplicação da análise de necessidades; (3) análise dos dados coletados para subsidiar a elaboração do produto educacional — um *e-book* — estruturado a partir de uma *checklist* fundamentada nos princípios do (IFE) e do (LC); e (4) identificação das *affordances* do material desenvolvido. Os resultados do mapeamento evidenciaram predominância de descritores voltados às habilidades de leitura com processos cognitivos menos complexos. A análise do questionário revelou que os professores percebem o material de apoio disponibilizado pela SEED como parcialmente alinhado aos descritores, destacando lacunas quanto à contextualização sociocultural, diversificação de exercícios e aprofundamento textual. Como consequência, o *e-book* desenvolvido apresenta atividades voltadas à análise de necessidades, reconhecimento do exame, estudo de gêneros, estratégias de leitura, e simulados, buscando promover autonomia, consciência crítica e melhor desempenho de aprendizagem. A pesquisa indica que a integração entre IFE e LC pode propiciar processos de ensino-aprendizagem mais significativos, contribuindo para a prática docente e para a formação de leitores mais competentes e críticos.

Palavras-chave: Prova paraná de língua inglesa; Inglês para fins específicos; Letramento crítico; Análise de necessidades.

ABSTRACT

CARVALHO, Nathalia Rodrigues de. **English beyond the exam:** a proposal for supplementary material for the Paraná Exam. 2026. 75 p. Undergraduate Thesis (Professional Master's Degree in Modern Foreign Languages) – State University of Londrina, Londrina, 2026.

The teaching of English as a Foreign Language (EFL) in the public school system of Paraná has been marked by new challenges, especially with the implementation of policies such as the Inglês Paraná platform and Prova Paraná, a diagnostic assessment that guides pedagogical practices and school planning. Within this context, this research is grounded in the principles of English for Specific Purposes (ESP) (Hutchinson & Waters, 1987; Dudley-Evans & St. John, 1998) and Critical Literacy (CL) (Menezes de Souza, 2011; Monte Mór, 2018), understanding reading as a situated social practice oriented by real needs. The general objective of this study is to contribute to teaching practice through the development of a complementary material that provides contextualized pedagogical support, aiming to foster better conditions for EFL learning through Prova Paraná. The specific objectives are: (1) to analyze Prova Paraná by mapping the descriptors, question types, and genres present in previous editions; (2) to conduct a needs analysis through a questionnaire administered to high school EFL teachers in the state system in order to identify perceptions, difficulties, and expectations regarding teacher support materials; (3) to present an e-book proposal to be used as a support material for high school English teachers, focused on Prova Paraná; and (4) to identify the affordances of the proposed e-book based on the theoretical framework adopted in this study. The methodology was organized into four main stages: (1) mapping 13 editions of Prova Paraná; (2) conducting the needs analysis; (3) analyzing the collected data to support the development of the educational product — an e-book — structured according to a checklist grounded in ESP and CL principles; and (4) identifying the affordances of the developed material. The results of the mapping revealed a predominance of descriptors focused on reading skills involving less complex cognitive processes. The questionnaire analysis indicated that teachers perceive the support materials provided by SEED as only partially aligned with the descriptors, highlighting gaps related to sociocultural contextualization, diversification of exercises, and depth of textual exploration. As a result, the developed e-book includes activities focused on needs analysis, exam contextualization, genre study, reading strategies, and practice tests, aiming to promote autonomy, critical awareness, and improved learning performance. The study suggests that the integration of ESP and CL can contribute to more meaningful teaching and learning processes, supporting teaching practice and fostering the development of more competent and critical readers.

Palavras-chave: Prova paraná english exam; English for specific purposes; Critical literacy; Needs analysis.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Exemplo de atividades adaptadas para o LC	30
Quadro 2	– Descritores da Prova Paraná do EM	38
Quadro 3	– Descritores utilizados com mais frequência.....	41
Quadro 4	– Edições da Prova Paraná analisadas nesta pesquisa	42
Quadro 5	– Tipos de questões mais frequentes na Prova.....	43
Quadro 6	– Gêneros textuais mais recorrentes	45
Quadro 7	– Percepções dos professores sobre o Material de Apoio.....	46
Quadro 8	– Aspectos essenciais para um material	48
Quadro 9	– <i>Checklist</i> dos pressupostos teóricos.....	52
Quadro 10	– Autoavaliação	54
Quadro 11	– <i>Affordances</i> observadas	58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ESP	English for Specific Purposes
EM	Ensino Médio
EF	Ensino Fundamental
IFE	Inglês para Fins Específicos
ILF	Inglês como Língua Franca
LC	Letramento Crítico
LI	Língua Inglesa
MEPLEM	Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas
NRE	Núcleos Regionais de Educação
PP	Prova Paraná
RCO	Registro de Classe Online
SEED	Secretaria de Estado da Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	08
2	REFERENCIAL TEÓRICO	11
2.1	O ensino de inglês nas escolas públicas do Paraná	11
2.2	Avaliação diagnóstica externa Prova Paraná	15
2.3	Inglês para fins específicos	21
2.3.1	Análise de necessidades.....	24
2.4	Letramento crítico	27
2.5	Affordance	33
3	METODOLOGIA	36
4	ANÁLISE DE DADOS E DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO	40
4.1	Mapeamento da Prova Paraná	40
4.2	Questionário realizado com professores de LI.....	48
4.3	Checklist dos principais pressupostos teóricos.....	55
4.4	Desenvolvimento do produto.....	56
4.5	Affordances do produto	60
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
	REFERÊNCIAS.....	67
	APÊNDICE.....	73

1 INTRODUÇÃO

As mudanças fazem parte do nosso cotidiano e, a todo instante, modificam o que nós conhecemos. A cada ano é possível observar as modificações em nosso dia-a-dia, de coisas simples às mais complexas. Nesse sentido, podemos pensar sobre as mudanças que ocorrem na área da educação, pois afetam alunos, pais e professores. Como professora de língua inglesa no estado do Paraná, tenho testemunhado a implementação de novos recursos e tecnologias, bem como os seus impactos no dia a dia escolar. Assim, considero essenciais os estudos na área de ensino-aprendizagem, a fim de aprimorarmos nossas práticas em sala de aula, visando promover a qualidade do ensino e do cenário educacional como um todo.

Refiro-me, de modo particular, ao ensino de língua inglesa, doravante LI, nas escolas públicas da Educação Básica no estado do Paraná, o qual tem passado por diversas mudanças, em decorrência da implementação de plataformas digitais, especificamente o “*Inglês Paraná*”, e da inserção de provas diagnósticas, conhecidas como “*Prova Paraná*”. Ressalto a importância de pesquisas que possibilitem reflexões sobre o uso e os impactos de tais ferramentas na educação, em prol de um ensino que se alinhe aos preceitos contidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto “a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas.” (Brasil, 2018, p. 241).

Nesse sentido, destaco as principais contribuições que este estudo pode trazer, principalmente para minha formação profissional e acadêmica, que teve início logo após a minha graduação em Letras Inglês pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar - Campus Apucarana), em 2019. Trabalhei como professora de LI para alunos do Fundamental I no contexto privado e Anos Finais até o Ensino Médio (EM) nas escolas estaduais públicas da cidade de Mauá da Serra. A partir de 2020, passei a lecionar especificamente para os anos finais do Ensino Fundamental (EF), EM e profissional. Ao longo desses anos, presenciei a implementação, pelo Governo, de novas políticas pedagógicas para o ensino básico público que tiveram impacto na disciplina de LI: a *Prova Paraná* (PP), a partir de 2019, a *Plataforma Inglês Paraná*, a partir de 2021, e o sistema de planejamento de aulas do *Livro Registro de Classe Online* (LRCO), a partir de 2021.

Essas implementações, que incentivaram “o domínio da cultura digital” e “a

melhoria nos índices de desempenho dos estudantes” (Paraná, 2022, s.p), representaram mudanças significativas e continuam passando por adaptações frequentes. Atualmente, utilizamos o Material de Apoio ao Professor¹ no formato de slides, disponível no *Registro de Classe Online (RCO)*. São planos de aula que trazem sugestões pedagógicas e encaminhamentos metodológicos para os conteúdos da disciplina, vinculados àqueles da plataforma on-line de LI, e aos descritores avaliados nas Provas Paraná. No entanto, entendo que o referido material tem suas limitações enquanto plano de aula por não explorar de forma aprofundada os conteúdos, há pouca contextualização dos temas e pouca exploração dos diversos descritores que podem ser abarcados no exame.

Dessa forma, enquanto professora da rede pública, percebo que há lacunas referentes às novas demandas propostas para os estudantes e o ensino de LI, que necessitam de análise e reflexão a fim de garantir uma prática pedagógica responsável e crítica. Por essa razão, ingressei no programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (Meplem) com o objetivo de continuar minha formação como educadora, buscando contribuir com meu contexto profissional.

Ao cursar a disciplina 'Ensino de Línguas para Fins Específicos', que versa sobre abordagens e metodologias de ensino-aprendizagem direcionadas às necessidades específicas do público-alvo, pude refletir sobre as possíveis contribuições deste estudo. Tais contribuições favorecem, sobretudo, minha prática profissional, mas também podem apoiar outros professores que buscam oferecer, por meio de sua atuação, um ensino mais direcionado às necessidades dos estudantes, ou seja, mais contextualizado, significativo, e crítico, em consonância com a BNCC, que compreende o Inglês como Língua Franca (IFL) e a língua como prática social (Brasil, 2018).

Diante desse contexto e dessa necessidade observada, o objetivo geral desta pesquisa consiste em contribuir para a prática docente por meio do desenvolvimento de um material complementar que ofereça suporte pedagógico contextualizado, visando propiciar melhores condições para a aprendizagem de LI por meio da PP.

Nesse sentido, os objetivos específicos desta pesquisa são:

¹ O módulo RCO + Aulas no portal da Secretaria de Estado da Educação do Paraná é um ambiente de apoio docente onde professores têm acesso a planos de aula organizados por disciplina, série e trimestre, com sugestões pedagógicas, videoaulas, slides e lista de exercícios. Disponível em: <https://encurtador.com.br/oiXy>. Acesso em: 20 nov. 2024.

- Analisar a PP a partir do mapeamento dos descritores, tipos de questões e gêneros presentes nas edições anteriores;
- Aplicar uma análise de necessidades por meio de um questionário para professores de EM de LI da rede estadual para identificar percepções, dificuldades e expectativas relacionadas ao material de apoio ao professor;
- Apresentar uma proposta de *e-book* para ser usado como material de apoio para os professores de inglês do EM, com foco na PP;
- Identificar as *affordances*² do referido *e-book*, a partir de análise fundamentada nos referenciais teóricos adotados neste trabalho.

As perguntas de pesquisa são:

- Como a prova se caracteriza no que se refere aos descritores, tipos de questões e gêneros textuais?
- De que maneira as percepções e dificuldades relatadas por professores de LI do Ensino Médio da rede estadual podem orientar a elaboração de um material didático complementar para a PP?
- De que forma o produto educacional elaborado reflete o referencial teórico que embasa esta pesquisa?
- Quais são as *affordances* do referido produto, percebidas pela pesquisadora durante sua elaboração?

Compreendidos estes aspectos, cabe destacar a organização da pesquisa. Após a introdução, há o referencial teórico, a metodologia, a análise de dados e as considerações finais. O referencial teórico traz um panorama do contexto de ensino das escolas públicas e os fundamentos que dão respaldo ao trabalho. A seção seguinte descreve a natureza da pesquisa e os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento do *e-book*, a saber: (a) mapeamento dos descritores, dos tipos de questões e dos gêneros textuais utilizados nas edições das Provas Paraná de LI (2020-2025); (b) análise de necessidades realizada com os professores do EM público, coletadas via questionário on-line. (c) desenvolvimento de uma *checklist* dos pressupostos teóricos que sustentam esta pesquisa, i.e., a abordagem de Inglês para Fins Específicos e o Letramento Crítico. Em seguida, discorro sobre as etapas do desenvolvimento e a análise dos dados. Finalmente,

² O conceito de *Affordance* será retomado e aprofundado adiante, na seção 2.6 do referencial teórico.

apresento a proposta de *e-book* desenvolvida com base nas ferramentas acima listadas, reflito sobre a proposta apresentada por meio da identificação das *affordances* do produto educacional e teço as considerações finais deste trabalho.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção apresenta os conceitos e os fundamentos teóricos que respaldam este trabalho, abordando: (a) o contexto de ensino de LI nas escolas públicas, com destaque para suas condições e desafios; (b) a PP como instrumento de avaliação, considerando seus objetivos e estrutura; (c) os princípios da abordagem intitulada Inglês para Fins Específicos (IFE) ou, em inglês, *English for Specific Purposes* (ESP), com ênfase em sua origem e características centrais; (d) a análise de necessidades como elemento primordial para o ensino direcionado às demandas reais do público-alvo; (e) os princípios do Letramento Crítico, abordando sua origem e características principais; (f) o conceito de *affordances* para a identificação das potencialidades do *e-book*.

2.1 O ENSINO DE INGLÊS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO PARANÁ

A educação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento socioeconômico de qualquer sociedade, sendo responsável pela formação de cidadãos críticos e preparados para enfrentar os desafios do mundo moderno. Segundo a BNCC (2018), o ensino da LI deve possibilitar diversas formas de participação comunicativa em uma sociedade global e plural. Além disso, deve oportunizar aos alunos uma compreensão sobre o mundo em que vivemos em relação a como agir e se posicionar, estimulando o desenvolvimento de reflexões críticas a partir de construções de diferentes conhecimentos e perspectivas relacionadas à LI na sociedade contemporânea.

Nesse mesmo sentido, o portal “Escola Digital Professor”³ do governo do estado do Paraná ressalta que aprender a LI é uma habilidade essencial para a inserção no mercado de trabalho, para o desenvolvimento da cidadania e para a comunicação intercultural, na medida em que possibilita o acesso às informações em âmbito mundial. Essa perspectiva dialoga com a necessidade de práticas

³ O portal ‘Secretaria de Estado da Educação do Paraná – Escola Digital’ é um ambiente oficial de formação, consulta e apoio às práticas pedagógicas destinado a professores da rede estadual do Paraná. Disponível em: [Escola Digital - Professor](#). Acesso em: 15 jun. 2025.

pedagógicas que favoreçam a formação de estudantes críticos, capazes de interagir em diferentes contextos sociais e culturais.

No estado do Paraná, o governo estadual, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEED), tem implementado diversos programas voltados ao desenvolvimento da qualidade do ensino. Dentre eles estão: a PP, um exame externo diagnóstico que avalia as competências e habilidades dos alunos, e o *Inglês Paraná*, um curso de inglês on-line oferecido até 2024 exclusivamente pela plataforma *Education First English Live* a todas as séries do EF (anos finais) até o EM. Em 2025, foi incluído um novo recurso educacional digital denominado *Inglês Paraná Teens* pela empresa *English Central* que será ofertado para as séries de 6º, 7º e 8º anos.

Nesse contexto de ensino regular de LI, por meio do Registro de Classe Online (RCO), é disponibilizado aos professores o *Material de Apoio* que consiste em planos de aula, os quais abordam os conteúdos específicos da grade curricular, atrelados àqueles da plataforma *Inglês Paraná*, e os descritores da PP. Além disso, a divisão da carga horária semanal é composta por 1 hora-aula no laboratório de informática para a realização das lições, atividades da plataforma, e 1 hora-aula em sala de aula, utilizando o Material de Apoio.

Atualmente, para alunos do EM, o curso de inglês on-line oferecido pelo governo, em convênio com a *Education First English Live*, é composto por 16 níveis de aprendizagem de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR)⁴. O curso busca desenvolver competências para a proficiência no Inglês Geral. Alunos e professores podem acessar todos os níveis disponíveis. Contudo, é recomendado que realizem, primeiramente, o teste de nivelamento da plataforma para serem direcionados ao nível adequado em relação ao resultado de seu nível de proficiência.

Na plataforma, os alunos têm acesso a explicações gramaticais e a atividades variadas, tais como: preencher lacunas com estruturas gramaticais; relacionar frases; associar imagens ao vocabulário correspondente; selecionar alternativas corretas com base em textos ou áudios; assistir a vídeos e responder a perguntas; além de atividades com foco na prática de oralidade e escrita. As tarefas, com

⁴ Em inglês: *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR). É um documento internacional que descreve níveis de proficiência em línguas adicionais, estabelecendo parâmetros comuns para a aprendizagem de competências linguísticas. Disponível em: <https://encurtador.com.br/TjcQ>. Acesso em: 20 jul. 2025.

ênfase nas variantes americana e britânica da LI, buscam contemplar o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas: (*speaking, listening, writing e reading*) fala, escuta, escrita e leitura.

Faz-se necessário, contudo, uma reflexão sobre alguns aspectos que podem ser observados a partir desse cenário de ensino. Em primeiro lugar, fica em evidência a necessidade da discussão sobre a estrutura da plataforma de ensino de inglês. Segundo Calió, Stassi-sé e Araújo (2024, p. 53) “estas estruturas abrem mão da interação humana e da verossimilhança das situações apresentadas, um material não genuíno e destacado da realidade dos estudantes”, ou seja, esse formato não permite um real engajamento entre o aluno e a proposta de língua que é apresentada. Marson e Camargo (2024, p. 11) afirmam ainda que tal abordagem limita o potencial formativo das aulas e desconsidera a dimensão discursiva e social do uso da língua.

A língua como prática social refere-se à ideia de que a linguagem não é apenas um sistema de regras ou estruturas gramaticais, mas sim um meio de interação e ação no mundo, moldado pelas dinâmicas e necessidades dos contextos sociais. Esta perspectiva, defendida por autores como Marcuschi (2008) e Bakhtin (1986), considera a linguagem como algo dinâmico e vivo, que varia e se adapta de acordo com as práticas sociais e as intenções comunicativas dos usuários.

Ao considerar a linguagem como prática social, Fairclough (2001) entende o discurso como uma forma de ação capaz de (re)produzir ou transformar as relações de forma social, ideológica e de poder. Nessa mesma perspectiva, Fogaça e Jordão (2007) concebem a língua como um meio de interação, construção de sentidos e negociação de identidades. Para os autores, compreender que os usos linguísticos estão situados social, histórica e culturalmente é essencial no ensino de língua estrangeira, uma vez que tal compreensão possibilita reflexões sobre como as práticas de linguagem estão diretamente implicadas na construção do mundo, nas relações sociais e nos papéis desempenhados. Essa visão está em consonância com os pressupostos da BNCC, que reconhece o ensino de LI como espaço para o desenvolvimento do “agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa” (Brasil, 2018, p. 241).

Cabe destacar também alguns posicionamentos sobre o uso da língua, já que a BNCC (2018) destaca o papel social e político do ensino de inglês e, nesse contexto, reconhece a língua em sua condição de língua franca. Segundo Jennifer

Jenkins (2006, p.140, tradução nossa)⁵ o ILF, é utilizado principalmente como uma língua mundial para comunicação entre não nativos, muitas vezes de diferentes línguas maternas, ou seja, um meio de comunicação internacional entre falantes de diferentes origens linguísticas. Nesse sentido, há um conflito entre a perspectiva de ILF abordada na BNCC e a forma como a língua é utilizada na plataforma, sendo usadas em grande parte, apenas as variantes americana e britânica.

Tal característica reforça um ensino voltado à comunicação como um produto e não prepara os alunos para interações reais do mundo contemporâneo, ao contrário do que é esperado em um contexto de língua global, plural e intercultural. Para Gimenez, Calvo e El Kadri (2015), ao relacionar o conceito de interculturalidade ao de IFL, é fundamental desenvolver uma consciência intercultural que permita lidar com diferentes modos de construção de sentidos, evitando uma perspectiva única de cultura que vincule o uso da língua exclusivamente a determinados países ou culturas específicas.

Além disso, outros aspectos estruturais também têm gerado inquietações. Chichorro (2025, p. 46) destaca que práticas baseadas em mera repetição tendem a não estimular o uso das expressões em situações comunicativas reais, o que pode limitar o avanço do estudante. Nesse mesmo sentido, Almeida (2024, p. 40) ressalta que, ao serem conduzidas de forma automatizada, essas atividades acabam desconsiderando as condições socioculturais e econômicas dos aprendizes, distanciando-se de um processo efetivo de aprendizagem. Assim, o foco parece estar mais em finalizar as lições para contabilização nos “ranqueamentos”⁶ realizados pela SEED do que no aprendizado efetivo.

Mendes e Oliveira (2023) suscitam questionamentos em relação à imposição do uso de tecnologias digitais na sala de aula utilizando as plataformas oferecidas pelo governo com o objetivo de cumprir as metas estabelecidas, podendo fortalecer uma perspectiva instrumental da educação, centrada apenas na transmissão de informações, em vez de valorizar o processo pedagógico no qual os estudantes constroem o conhecimento e atribuem sentidos e significados ao que aprendem.

Esta não é uma visão pessimista quanto ao uso de tecnologias digitais, pois elas são inevitáveis, considerando nosso mundo globalizado e “as práticas sociais

⁵ Original: “it is a world language whose speakers communicate mainly with other NNSs, often from different L1s than their own.” (Jenkins, 2006, p.140)

⁶ “são mecanismos de gestão, monitoramento e controle do trabalho docente e discente” (Mendes; Oliveira, 2023, p. 03)

do mundo digital” (Brasil, 2018, p. 484). A BNCC estipula como uma de suas competências gerais o estímulo ao uso consciente, crítico e responsável das tecnologias digitais, tanto na construção de conhecimentos quanto na comunicação e na resolução de problemas. Desse modo, espera-se que os estudantes desenvolvam não apenas habilidades técnicas, mas também competências socioemocionais e éticas, capazes de promover sua participação ativa e reflexiva no mundo digital.

Pedri e Koerner (2023), por exemplo, demonstram que o planejamento e a mediação pedagógica com ferramentas digitais contribuem para o desenvolvimento do letramento digital de alunos e professores, ampliando suas possibilidades de atuação crítica e criativa. Assim, o uso das tecnologias, quando bem orientado e alinhado às práticas pedagógicas, pode ser um potente aliado no processo de ensino-aprendizagem de LI.

De acordo com Libâneo (2013), o uso de tecnologias digitais na educação deve ser compreendido como um meio, e não como um fim em si mesmo. O autor ressalta que é papel do professor exercer sua autonomia e seu papel crítico frente às mediações tecnológicas, selecionando e adaptando os recursos digitais com a finalidade de atender os objetivos pedagógicos e as necessidades dos alunos. Assim, a implementação de recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem não pode ser reduzida a uma simples reprodução ou mecanização, mas deve estar alinhada a um projeto educativo que promova a reflexão e o desenvolvimento de olhar crítico para o mundo.

Após a breve apresentação do contexto do ensino de LI no estado do Paraná e dos principais questionamentos atualmente levantados, é pertinente descrever nosso objeto de pesquisa. Portanto, na seção seguinte apresento os objetivos e as características centrais da PP, compondo o panorama necessário à compreensão desta pesquisa.

2.2 Avaliação Diagnóstica externa Prova Paraná

A Prova Paraná⁷, como apresentada no site governo do estado do Paraná, é

⁷ O site oficial da “Prova Paraná – Avaliação Diagnóstica” é uma iniciativa da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) que disponibiliza informações, documentos, manuais, portais de consulta e relatórios de resultados de avaliações externas aplicadas às redes estaduais e municipais de ensino do Paraná. Disponível em: [Prova Paraná Avaliação Diagnóstica](#). Acesso em: 10 out. 2024.

uma avaliação externa diagnóstica que tem como objetivo monitorar e avaliar o desempenho dos alunos referentes às aprendizagens previstas nos documentos orientadores para cada componente curricular. Em 2019 foram aplicadas 3 edições da prova, avaliando os conhecimentos dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática e, a partir de 2020, foi adicionado o componente de Língua Inglesa, que até o momento já conta com 12 edições aplicadas.

A partir de 2021 foram adicionados os componentes de Ciências, História e Geografia para o EF e EM, e para o EM Filosofia, Química, Biologia e Física. Em 2023 foram acrescentadas outros componentes como Pensamento Computacional e Educação Financeira, e foi implementada a *Prova Paraná Digital*. Houve mudanças a partir de 2024 em decorrência do novo EM e da implementação dos Itinerários Formativos, com os componentes curriculares das Trilhas de Aprendizagem.

A PP de LI é elaborada a partir de Matrizes de Referência compostas por descritores que avaliam compreensão leitora, conhecimento gramatical, vocabulário e outras habilidades linguísticas essenciais, além de utilizar como referência o Currículo da Rede Estadual e o Referencial Curricular do Paraná. Os resultados desta avaliação tem como objetivo fornecer um diagnóstico das competências já desenvolvidas e aquelas que ainda necessitam ser consolidadas. Essa análise dos resultados realizada por professores e gestores orientam intervenções pedagógicas, as quais visam o aprimoramento da aprendizagem, ajustando as práticas e as estratégias de ensino necessárias.

Os descritores⁸ de LI contemplam um conjunto amplo de habilidades essenciais para a leitura e interpretação de textos. Entre eles, destacam-se aqueles voltados à compreensão global, como identificar o tema principal ou localizar informações explícitas e implícitas. Há também descritores que priorizam a inferência, tal como inferir o sentido de uma palavra ou expressão ou deduzir informações implícitas a partir do contexto. Outros focam na coesão, coerência e organização textual, como estabelecer relações entre partes de um texto, reconhecendo repetições ou substituições que contribuem para a continuidade e a progressão temática.

Além disso, alguns descritores enfatizam a leitura de textos multimodais e multissemióticos, e de diferentes gêneros textuais, como interpretar textos com o

⁸ A lista completa de descritores está disponível em:  **Descritores.pdf** Também será apresentada na seção de desenvolvimento e análise desta pesquisa.

auxílio de elementos gráficos (quadrinhos, propagandas, fotos, entre outros). Por fim, há aqueles que se concentram nos efeitos de sentido produzidos por escolhas linguísticas e recursos expressivos, a exemplo de reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação. Esse conjunto de habilidades evidencia a complexidade da avaliação e a necessidade de estratégias pedagógicas diversificadas para contemplar cada um desses eixos de competência.

Além dos descritores já mencionados, em 2024 foram adicionados outros em decorrência da reorganização curricular proposta pelo Novo Ensino Médio. Conforme orienta o documento oficial de N.º 003/2023 – DEDUC/SEED (Paraná, 2023)⁹, foram implementados os itinerários formativos, que são organizados em Áreas do Conhecimento e se desenvolvem por meio de Trilhas de Aprendizagem, as quais buscam integrar problematização, investigação científica e intervenção social, contemplando competências e habilidades mais amplas, coerentes com os objetivos de formação integral do estudante. Nesse contexto, os descritores adicionais foram incorporados para avaliar novas dimensões do uso da LI, alinhadas às demandas dos Itinerários Formativos do novo EM buscando uma formação integral do aluno, sua inserção no mundo do trabalho e a compreensão crítica de contextos multiculturais.

Serão apresentados, a seguir, aspectos que suscitam questionamentos acerca de sua função no contexto de ensino. Amestoy, Dias e Tullio (2025) realizaram uma revisão sistemática da literatura, examinando dez produções científicas envolvendo a PP. A partir desse levantamento, as autoras organizaram a análise em quatro categorias: (a) implicações da prova; (b) análise das questões; (c) elaboração de sequências didáticas com base nos descritores; e (d) uso dos resultados como dados de pesquisa.

Na categoria "Análise das implicações da PP" foram agrupadas as pesquisas que discutem os impactos da prova no contexto escolar. As pesquisas de Savaris (2022), Dossena (2022), Costa (2022) e Prado (2023) apontam cinco aspectos centrais. Em primeiro lugar, destacam o impacto na organização escolar, pois a necessidade de adequar as estratégias pedagógicas às exigências da prova exige uma reestruturação da rotina de trabalho, ampliando as demandas de diretores,

⁹ Esse documento orienta as instituições da rede pública estadual de educação sobre a prática docente no desenvolvimento dos Itinerários Formativos das Áreas do Conhecimento. Disponível em: <https://encurtador.com.br/PBYs>. Acesso em: 07 jul. 2025.

pedagogos e professores, que precisam investir mais tempo na elaboração de atividades que trabalhem com os descritores e na aplicação dos simulados.

Em segundo lugar, questionam o viés neoliberal e o gerencialismo, na medida em que a PP é associada à intensificação da qualidade neoliberal, buscando adequá-la a objetivos gerencialistas. Essa perspectiva reduz a qualidade no ensino apenas a métricas e resultados. O terceiro ponto refere-se ao caráter de controle, uma vez que a prova reforça a construção de um “Estado avaliador”, voltado para a gestão por resultados e para a padronização das práticas escolares. O quarto aspecto diz respeito à restrição da autonomia docente e curricular, pois o uso inadequado dos resultados pode induzir as escolas a priorizar o “treinamento para a prova”, em detrimento de um currículo amplo e significativo. Por fim, destacam uma distorção do caráter diagnóstico, já que, em muitos casos, a PP deixa de ser um instrumento formativo para tornar-se um mecanismo de classificação e ranqueamento (Amestoy; Dias; Tullio, 2025).

Dando sequência, na categoria “Análise das questões” ficou evidenciado que, nos diferentes componentes curriculares analisados, as provas podem apresentar lacunas significativas. Enquanto em Língua Portuguesa (Couto, 2021) há um esforço para abordar princípios mais críticos da leitura dialógica, ainda persistem desafios em conteúdos gramaticais específicos (Zuchelli, 2023). Já na Matemática (Nakoneczny, 2022), a preocupação central é que a simplificação das questões ao longo das edições pode levar a uma percepção distorcida do avanço real das competências dos estudantes. Cabe pontuar que não havia pesquisas acerca do componente de LI e tal análise é apresentada na seção de desenvolvimento e análise desta pesquisa.

Na categoria "Sequências Didáticas a partir de descritores da PP", as referidas autoras abordam os estudos que utilizaram os descritores da PP como fundamento para o desenvolvimento e a organização de sequências didáticas, buscando aprimorar a aprendizagem de maneira contextualizada. Santos (2021) e Sampaio (2021) exploram como os descritores podem ser integrados em atividades que vão além da preparação mecânica para a avaliação, como descrito a seguir.

Santos (2021) utilizou a prova como instrumento de investigação para orientar o processo de compreensão leitora dos alunos, propondo atividades para o desenvolvimento de estratégias de leitura com textos da esfera humorística. Os resultados mostraram que a interação com textos com elementos que auxiliam na

construção de significados e a discussão coletiva promovem um melhor desenvolvimento de habilidades de leitura.

Já Sampaio (2021) adaptou uma sequência didática de leitura de gêneros, deslocando a ênfase da produção textual para a compreensão textual. Embora os descritores servissem como base, a metodologia tinha como objetivo capacitar os alunos para interagir com textos de forma crítica e significativa, centrando-se no gênero como instrumento de comunicação. Por fim, o estudo demonstrou que essa abordagem promove habilidades leitoras que vão além do treinamento para a PP.

Na última categoria, intitulada "Uso do resultado da PP como dado de pesquisa", foram explorados estudos que abordassem os resultados da PP como dados empíricos para entender a evolução do desempenho dos estudantes. Nesse sentido, Silva (2022) buscou verificar como estudantes rurais conseguiram dar continuidade aos estudos de forma remota durante o período da pandemia da COVID-19. Para isso, a autora utilizou um questionário com os alunos e, subsequentemente, analisou o desempenho deles na PP de 2021.

Quanto aos resultados, no questionário, os alunos relataram maior facilidade de aprendizado em disciplinas como Arte e Educação Física, seguidas por Matemática e Língua Portuguesa, e relataram dificuldades em Ciências, Empreendedorismo e Cidadania. Após análise do rendimento na prova, Silva (2022) identificou um melhor desempenho em Língua Portuguesa e Matemática. Outras implicações evidenciadas se relacionam ao contexto: apesar das dificuldades quanto à tecnologia necessária para o ensino remoto, o IDEB da escola analisada em 2021 permaneceu próximo ao resultado de 2019. Contudo, a autora atribuiu essa manutenção do IDEB ao Projeto Recuperação e Aceleração da Aprendizagem implementado pela escola para recuperar conteúdos pós-pandemia. Dessa forma, Silva (2022) demonstrou como os resultados da PP podem ser utilizados como uma ferramenta de dados para observar a evolução do ensino em cenários específicos, como o impacto da COVID-19 em comunidades rurais e a eficácia de intervenções pedagógicas.

As evidências levantadas por Amestoy, Dias e Tullio (2025), não apenas revelam aspectos importantes acerca da PP, como também instigam reflexões mais amplas sobre seu papel no processo de ensino-aprendizagem. As questões identificadas – tais como: (1) o risco de reduzir a qualidade educacional a indicadores de desempenho, modificando seu caráter diagnóstico de avaliação, e

(2) os desafios que envolvem a utilização dos resultados para intervenções pedagógicas – reforçam a necessidade de discussão, justamente por afetarem diretamente o contexto e a qualidade do ensino.

Libanori (2015), a esse respeito, pontua que

as políticas educacionais centram-se na gestão e não na educação e a avaliação tornou-se eixo estrutural da política avaliativa, deixando de ser uma parte do processo de ensino-aprendizagem para tornar-se seu eixo estruturador; surge, portanto, a política de avaliação, na qual a aprendizagem desloca-se para o desempenho. (Libanori, 2015, p.13)

Essa perspectiva revela uma redefinição das finalidades da educação, em que o aprender torna-se condicionado por parâmetros mensuráveis e orientado por resultados quantitativos. A educação, assim, é submetida a uma lógica gerencial que ignora sua dimensão formativa, crítica e contextual. Ao priorizar o desempenho, essas políticas tendem a acentuar desigualdades e a induzir práticas pedagógicas voltadas ao cumprimento de metas e indicadores externos, em detrimento de processos que favoreçam aprendizagens significativas.

De modo convergente, Casassus (2009) aponta que a noção de qualidade educacional tem sido transfigurada a resultados obtidos em provas padronizadas, reduzindo a complexidade do processo educativo a indicadores numéricos. Esse deslocamento, do desenvolvimento integral para o alcance de metas quantificáveis, empobrece a experiência de aprendizagem e desconsidera aspectos essenciais, como a reflexão crítica, a autonomia intelectual e a construção de sentidos. Conforme alertam os autores, Libanori (2015) e Casassus (2009), tal movimento repercute diretamente nas práticas pedagógicas, promovendo uma cultura de ensino voltada mais para o “treinamento para a prova” do que para a formação efetiva dos estudantes.

Nesse ponto, é fundamental explicitar o conceito de *práticas pedagógicas*, uma vez que constituem papel central na ação docente. Segundo Franco (2016), elas não são neutras ou isoladas, mas se desenvolvem a partir de pactos sociais, negociações coletivas e, por vezes, imposições institucionais, refletindo tanto as intenções educativas quanto as condições reais do ambiente escolar. Para a autora, a prática pedagógica deve ser compreendida como uma ação consciente e participativa, resultante da complexidade que envolve o ato educativo. Trata-se de um fazer intencional, orientado por planejamento, reflexão crítica e responsabilidade

social, que exige acompanhamento constante e compromisso com a transformação dos sujeitos e dos contextos em que se insere.

Nesse sentido, tal prática é estruturada a partir de intencionalidades objetivas e da elaboração de ações que deem sentido a essas intenções, integrando uma reflexão contínua e coletiva. Essa concepção exige um fazer docente consciente e responsável, em que o professor compreende o propósito de sua atuação e reconhece de que forma sua aula contribui para a formação do aluno. Essa consciência se manifesta no diálogo constante com as necessidades dos alunos, na dedicação em favorecer sua aprendizagem, e em acreditar na relevância do conhecimento trabalhado.

Essas reflexões são essenciais uma vez que a elaboração do material didático proposto, voltado ao preparo dos alunos para a PP, depende diretamente de como os professores planejam, aplicam e refletem suas ações em sala de aula. Assim, ao considerar as práticas pedagógicas como espaços de mediação entre teoria e prática, espera-se que o *e-book* não apenas sirva como um recurso técnico, mas que dialogue com as reais necessidades do contexto escolar, fortalecendo o papel do professor como agente crítico e transformador do processo educativo para nos auxiliar a compreender os desafios que envolvem as práticas pedagógicas voltadas ao ensino-aprendizagem dialógico, crítico e agentivo.

Na seção seguinte, abordamos os principais conceitos e características da abordagem intitulada Inglês para Fins Específicos (IFE) ou, em inglês, *English for Specific Purposes* (ESP), a qual embasa esta pesquisa.

2.3 Inglês para Fins Específicos

Por volta de 1960, surgiu o termo *English for Specific Purposes* (ESP), que rapidamente ganhou projeção mundial. No contexto brasileiro, o conceito começou a ser utilizado na década de 1970, traduzido como Inglês Instrumental. Com o passar do tempo, entretanto, essa terminologia passou a gerar confusões conceituais, por estar frequentemente associada apenas ao ensino de leitura e compreensão de textos acadêmicos, o que acabou por restringir o escopo da abordagem. Diante desse cenário, por volta de 2010, surgiram as denominações Línguas para Fins Específicos (LinFE) e Inglês para Fins Específicos (IFE), com o objetivo de construir uma visão mais ampla e coerente com os propósitos da abordagem, os quais

abrangem o desenvolvimento de habilidades comunicativas diversas em diferentes contextos de uso (Coracini; Seerig, 2021).

O IFE surgiu na década de 1960 como uma ferramenta de análise de textos resultante das demandas relacionadas ao aprendizado da LI após a Segunda Guerra Mundial (Ramírez, 2015). Além disso, esse cenário contribuiu para que a LI alcançasse o status de *Língua Franca*, termo utilizado para denominar “qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes línguas maternas para quem o inglês é o meio escolhido de comunicação”¹⁰ (Seidlhoffer, 2011, p.7). Essas transformações impulsionaram o desenvolvimento de uma abordagem de ensino direcionada, que atendesse às demandas específicas de grupos profissionais e acadêmicos em expansão. Assim, o IFE emergiu como uma resposta prática e teórica a esse novo contexto global, voltando-se ao ensino da língua a partir das necessidades reais de comunicação dos aprendizes em contextos determinados.

A partir de 1970, o IFE se consolidou como campo de estudo e pesquisa com ênfase no desenvolvimento de habilidades linguísticas, destacando conceitos centrais como gênero e movimentos retóricos. Já nas décadas de 1990 e 2000, houve um rápido crescimento dessas pesquisas, fortalecendo sua importância e relevância até os dias atuais (Ramírez, 2015).

O conceito de IFE evoluiu ao longo das décadas. Hutchinson e Waters (1987) foram os primeiros a apresentá-lo como uma abordagem, e não apenas como um método, em que todas as decisões pedagógicas devem basear-se na razão pela qual o aluno aprende inglês, priorizando suas motivações e objetivos específicos. Posteriormente, Dudley-Evans e St. John (1998) ampliaram essa compreensão ao proporem que o ensino deve contemplar as necessidades particulares dos aprendizes, incorporando metodologias, discursos e gêneros próprios de cada área do conhecimento, o que reforça o caráter flexível e adaptável do IFE a diferentes contextos. Já Belcher (2004) destacou a importância de uma análise empírica das necessidades dos estudantes, defendendo a adaptação de materiais e cursos de acordo com suas demandas, sem desconsiderar o papel de outros agentes envolvidos no processo educacional (Bergoli; Bocorny; Freitas, 2022).

Apesar das transformações, o princípio que sustenta o IFE permanece inalterado: o foco nas necessidades do aprendiz (Coracini; Seerig, 2021; Bergoli;

¹⁰ Original: “any use of English among speakers of different first languages for whom English is the communicative medium of choice” (Seidlhoffer, 2011, p. 07)

Bocorny; Freitas, 2022). Trata-se, portanto, de uma abordagem centrada no estudante e orientada por objetivos comunicativos concretos. Para Hutchinson e Waters (1987), o ponto inicial é a análise das necessidades, a fim de desenvolver competências linguísticas que permitam ao aluno atuar em contextos específicos. Similarmente, Dudley-Evans e St. John (1998) defendem que o IFE deve ser definido pelo contexto de uso da língua e pelos propósitos comunicativos do aprendiz. No contexto brasileiro, Celani (2008) e Vilaça (2010) aprofundam essa perspectiva destacando a importância de dar voz ao aluno, de promover sua autonomia no processo de aprendizagem e a relevância da análise de necessidades como orientadora de um ensino significativo e contextualizado.

Dessa forma, o aluno/aprendiz é o elemento principal para a construção de seu aprendizado. Ele deve ser levado a atuar como agente, ou seja, deve ser capaz de identificar onde quer chegar e qual é o propósito de sua aprendizagem. Segundo Celani (2008, p. 413¹¹), “propósito é a palavra-chave para essa abordagem”. Assim, definindo onde se quer chegar, é possível fazer uma análise de quais são as necessidades desse aluno e traçar um caminho para melhor auxiliá-lo a atingir os objetivos propostos.

Nessa perspectiva, Celani (2008, p. 418¹²) destaca os principais fundamentos do IFE, quais sejam:

- (1) considerar as razões dos alunos para aprender e as suas necessidades de aprendizagem;
- (2) desenvolver capacidades e habilidades básicas para fins definidos;
- (3) usar conhecimentos prévios, ou o que os alunos trazem consigo para a situação de aprendizagem, ou seja, o que os alunos têm, fazem e podem fazer no processo de aprendizagem;
- (4) dar voz aos alunos; tornar o uso da linguagem significativo, permitindo que os alunos identifiquem razões para aprender;
- (5) ajudar os alunos a desenvolverem estratégias individuais sólidas de aprendizagem, mudando hábitos de estudo pouco saudáveis, desconstruindo a velha tradição de memorização e repetição de conhecimento transmitido pelo professor.

Dessa forma, o IFE nasceu da necessidade prática de aprender inglês para situações específicas e se desenvolveu com base em pesquisas linguísticas e

¹¹ No original: “*Purpose is the key word*” (Celani, 2008, p. 413).

¹² Em inglês: “(1) *considering learners’ reasons for learning and their learning necessities*; (2) *building basic capabilities and abilities for defined purposes*; (3) *using previous knowledge, or what the learners bring with them to the learning situation, i.e. what learners have, do and can do in the learning process*; (4) *allowing learners a voice; making language use meaningful; enabling students to see reasons for learning*; (5) *helping students develop sound individual strategies for learning; changing unhealthy study habits; breaking the old tradition of memorisation and repetition of teacher-transmitted knowledge.*” (Celani, 2008, p. 418).

metodológicas, que enfatizavam a aprendizagem comunicativa e centrada no aluno (Hutchinson; Waters, 1987; Munby, 1978). Assim, o IFE consolidou-se como uma abordagem que articula o ensino de língua às necessidades reais de comunicação dos aprendizes em contextos profissionais e acadêmicos diversos.

Márcio Luiz Corrêa Vilaça (2003, p. 57) afirma que “o que se busca com o ESP é a preparação do aluno para que ele utilize este idioma como instrumento para a realização de tarefas específicas que lhe são necessárias”. Dessa forma, o IFE está diretamente relacionado ao objetivo ou propósito da aprendizagem de uma língua estrangeira, focada na aplicabilidade do idioma dentro de contextos relevantes às atividades sociais, profissionais e/ou acadêmicas desempenhadas pelo aluno nas comunidades discursivas¹³ das quais participa ou almeja participar.

Embora o IFE tradicionalmente tivesse um foco predominantemente linguístico, atualmente incorpora outras dimensões sociais e críticas, preparando o aluno para agir no mundo globalizado. Como argumenta Basturkmen (2010), o ensino de IFE não deve limitar-se à transmissão de conteúdos técnicos, mas considerar os contextos sociais e discursivos nos quais o uso da língua ocorre. Essa ampliação do foco evidencia a aproximação entre o ESP e as perspectivas do LC, ao reconhecer o papel do aprendiz como agente capaz de refletir sobre os sentidos e implicações do discurso em contextos reais.

Dessa forma, ao longo dessa evolução, o IFE manteve como eixo central o atendimento às necessidades comunicativas dos estudantes, o que o caracteriza como um ensino centrado no aprendiz, flexível e sensível às demandas reais de uso da língua. Para tanto, é necessário compreender o papel e o funcionamento da Análise de Necessidades, etapa discutida na próxima seção, a qual é essencial para o planejamento de cursos e materiais alinhados aos princípios do IFE e às especificidades de seus contextos.

2.3.1 Análise de Necessidades

Sua origem remonta à crescente demanda, a partir da segunda metade do século XX, por um ensino de inglês que atendesse às exigências profissionais e acadêmicas de diferentes áreas do conhecimento (Hutchinson; Waters, 1987). A

¹³ Uma comunidade discursiva é aquela cujos membros têm propósitos compartilhados em determinados *eventos comunicativos* (gêneros) (Swales, 1990; Ramos, 2004).

sistematização desse conceito foi impulsionada, sobretudo, pelos estudos de Munby (1978), que propôs um dos primeiros modelos formais para identificar e categorizar as necessidades linguísticas de aprendizes em contextos específicos.

A análise de necessidades busca coletar informações sobre os objetivos dos alunos, os gêneros textuais predominantes em sua área de atuação, bem como as habilidades linguístico-discursivas essenciais para a comunicação eficaz nesses contextos. Dessa forma, esse processo orienta o desenvolvimento de cursos, materiais didáticos e metodologias que garantam maior alinhamento entre o ensino de língua e as demandas reais do aprendiz, consolidando-se como uma ferramenta essencial no ensino de línguas com propósitos específicos (Hutchinson; Waters, 1987; Dudley-Evans; St. John, 1998; Basturkmen, 2010).

Hutchinson e Waters (1987) e Basturkmen (2010) afirmam que a análise de necessidades deve ser um processo contínuo, constantemente reavaliado, de modo a assegurar que o ensino permaneça sensível às demandas emergentes dos aprendizes. Esse princípio da continuidade permite ajustar conteúdos, métodos e materiais à medida que novas necessidades são identificadas ao longo da aprendizagem, garantindo maior eficácia pedagógica.

Nesse sentido, cabe destacar que a análise de necessidades não se limita à identificação de lacunas linguísticas, mas compreende também os fatores socioculturais, institucionais e pedagógicos que moldam o processo de ensino-aprendizagem. Autores como Celani (2008), Ramos (2004) e Vilaça (2010) enfatizam que a análise deve considerar o contexto real em que professores e estudantes atuam, suas condições materiais, suas expectativas e suas experiências, uma vez que tais elementos influenciam diretamente a forma como a língua é ensinada, aprendida e utilizada. Assim, a análise de necessidades assume uma dimensão interpretativa e contextualizada, fundamental para orientar a produção de materiais que dialoguem efetivamente com as situações concretas enfrentadas pelos sujeitos envolvidos.

Em contextos de ensino, é relevante considerar os conceitos de *needs* (necessidades) *wants* (desejos) e *lacks* (lacunas), formulados por Hutchinson e Waters (1987). Nessa organização, as necessidades são definidas pela situação-alvo, referem-se ao que o aprendiz precisa saber para desempenhar uma função real em um contexto específico. Os desejos dizem respeito às expectativas e interesses expressos pelos próprios aprendizes, que nem sempre podem coincidir

com as suas necessidades. Já as lacunas correspondem à diferença existente entre o nível de proficiência atual do aluno e o nível que ele deve alcançar para atender às exigências da situação-alvo (Vian, 2008).

Portanto, no planejamento de cursos e na produção de materiais, esses aspectos devem ser analisados de forma articulada, de modo que o ensino possa responder tanto às demandas institucionais quanto às experiências, dificuldades e expectativas dos aprendizes. Um exemplo relevante de aplicação é apresentado por Sarmiento (2012) em uma pesquisa desenvolvida no curso de Turismo. O estudo de caso teve como objetivo mapear as demandas linguísticas relacionadas ao inglês quanto a formação e a atuação profissional dos estudantes dessa área. Para isso, a investigação utilizou três instrumentos principais de coleta: questionários, entrevistas semiestruturadas e análise documental, descritos a seguir:

O primeiro eixo da pesquisa concentrou-se na identificação das necessidades de aprendizagem dos alunos, abrangendo seus desejos e lacunas. Para esse fim, foi aplicado um questionário a 46 estudantes, buscando compreender seu perfil socioeconômico, percurso formativo, contato prévio com o inglês e sua autoavaliação nas quatro habilidades linguísticas. Além disso, os alunos foram questionados sobre suas expectativas em relação às aulas, atividades que gostariam de priorizar e percepções sobre carga horária e conteúdos. O instrumento permitiu identificar tanto a situação atual de proficiência quanto os interesses e aspirações dos estudantes.

O segundo eixo voltou-se às necessidades percebidas por professores e coordenação, compondo a análise da situação atual do curso. Cinco docentes responderam a um questionário que abordava o material didático utilizado, o uso do inglês como língua de instrução, o processo de elaboração de ementas e a realização (ou ausência) de análise de necessidades. Os professores também indicaram o que, em sua perspectiva, deveria ser priorizado. Paralelamente, uma entrevista com a coordenadora permitiu compreender o perfil profissional esperado do egresso, as demandas locais, as experiências práticas e o papel atribuído ao inglês na formação do aluno. Essa etapa reforçou a importância da visão institucional e docente para compreender o ponto de partida dos estudantes e as expectativas do curso.

O terceiro eixo buscou compreender as necessidades impostas pela situação-alvo, isto é, pelos contextos profissionais nos quais o aluno utilizará o

inglês. Para isso, foram consultados egressos e dirigentes de empresas da área. Um questionário aplicado a nove ex-alunos coletou informações sobre a percepção do desenvolvimento do inglês durante a graduação, a suficiência da carga horária, atividades realizadas no curso e, principalmente, o uso da língua no mercado de trabalho. Já a entrevista com quatro dirigentes de empresas permitiu identificar o perfil desejado, as exigências de conhecimento de inglês, as tarefas que requerem uso da língua e o grau de importância atribuído ao inglês como ferramenta laboral. Esse eixo da pesquisa corresponde aquilo que o aprendiz precisa ser capaz de fazer com a língua em sua atuação profissional.

A combinação desses instrumentos na pesquisa de Sarmiento (2012) demonstra a complexidade do processo de análise de necessidades e evidencia a importância de utilizar múltiplas fontes de informação para compreender o percurso formativo como um todo. A análise entre essas informações evidenciou a necessidade de redesenhar um curso mais alinhado às realidades acadêmicas e profissionais, atendendo às demandas dos alunos e do mercado. Essa abordagem reforça o princípio de que a análise de necessidades deve ser um processo contínuo, contextualizado e sensível às transformações sociais e profissionais que impactam o uso da LI (Hutchinson; Waters, 1987; Basturkmen, 2010).

Com base no exposto, e considerando o contexto de ensino de LI no EM das escolas públicas, a análise de necessidades torna-se fundamental. Para a elaboração do material voltado à PP, é necessário levar em conta os descritores do exame (necessidades institucionais), as dificuldades identificadas pelos professores (lacunas) e as expectativas que eles manifestaram em relação ao material ideal (desejos). Essa articulação possibilita uma análise desses dados para garantir alinhamento com os pressupostos teóricos desta pesquisa, a abordagem de IFE e o LC.

2.4 Letramento crítico

Nesta seção, busco apresentar o conceito e as principais características do LC, o qual configura-se como um importante alicerce para práticas de ensino que visam à formação de sujeitos reflexivos, capazes de atuar de forma consciente em sua comunidade. Retomo um dos principais precursores desse tema, Paulo Freire (1970, 1989), para quem a leitura da palavra só se torna significativa quando

precedida e acompanhada da “leitura do mundo” (Freire, 1989, p. 11), isto é, da nossa capacidade de compreender criticamente a realidade social, cultural e histórica em que estamos inseridos. Portanto, a educação é aqui concebida como uma prática de liberdade, e o estudante é convidado a questionar, interpretar e agir sobre as condições de sua própria existência.

Assim, o ato de ler e escrever é deslocado de um simples processo de decodificação para um ato político e transformador. O ensino-aprendizagem, portanto, transcende a mera transmissão de conteúdos para constituir um movimento de reconhecimento entre educador e educando como sujeitos. O conhecimento para a consciência crítica possibilita a participação ativa e reflexiva dos estudantes, a fim de que possam construir e transformar a própria comunidade e, assim, contribuir para a redução das desigualdades sociais (Freire, 1970, p.68).

De acordo com Sardinha (2018), o LC tem como propósito formar sujeitos capazes de atuar de maneira consciente e transformadora na sociedade, questionando desigualdades e refletindo sobre problemas políticos e sociais. Esse processo se realiza por meio da leitura, da análise e do questionamento das mensagens presentes nos diferentes textos aos quais os estudantes têm acesso. Ao trazer essa perspectiva para o ensino de inglês voltado à PP, o material elaborado nesta pesquisa busca não apenas desenvolver habilidades linguísticas, mas também promover práticas de leitura que estimulem posicionamento crítico, ampliando a compreensão do aluno sobre si, sobre o outro e sobre seu papel na sociedade.

Dessa forma, busca-se problematizar estereótipos e preconceitos que possam emergir tanto nas interações escolares quanto em outros contextos sociais. Tal abordagem questiona as relações de poder, os discursos e as ideologias naturalizadas, levando o indivíduo a examinar a própria visão de mundo, seu posicionamento nas estruturas de poder e as identidades que constrói. Fundamenta-se, portanto, no enfrentamento contínuo das diversas formas de desigualdade e opressão presentes na sociedade (Carbonieri, 2016, p. 133).

Essa proposta é reforçada por Frank e Oliveira Júnior (2023, p. 15), ao afirmarem que a escola representa um microcosmo da sociedade, reunindo indivíduos de origens e características diversas em torno de uma mesma cultura institucional de ensino. Por isso, torna-se fundamental que, para além do currículo centrado em conteúdos, sejam incorporadas propostas de LC, capazes de minimizar situações de intolerância, desrespeito e ignorância. Nesse sentido, sendo a escola

um ambiente de convívio entre diferentes indivíduos, é de suma relevância promover ações que levem os estudantes a serem conscientes, reflexivos e autônomos para a ação e reação a essas situações, buscando sua transform(ação).

Os estudos de Carbonieri (2016), Jordão (2016), Monte Mór (2018) e Menezes de Souza (2011), no contexto brasileiro, ampliam o entendimento em relação ao LC, situando-o como uma prática social que articula linguagem, poder e cidadania. Os autores propõem o ensino de línguas como um espaço de reflexão e transformação, no qual os sujeitos são conduzidos a refletir criticamente sobre os discursos e as ideologias existentes nas experiências cotidianas. Nessa perspectiva, a aprendizagem não é uma mera aquisição linguística, mas promove o engajamento dos estudantes em práticas discursivas que lhes permitam interpretar e agir sobre o mundo de forma ética, consciente e transformadora.

Considerando a polissemia do termo “crítico” no campo educacional, torna-se fundamental explicitar a concepção adotada neste estudo. Conforme problematiza Tílio (2017), a noção de “crítico” tem sido utilizada de forma recorrente, porém nem sempre precisa, no discurso pedagógico, assumindo significados distintos que nem sempre são claramente delimitados. O autor demonstra que, no ensino de línguas, o termo pode referir-se ao pensamento crítico, entendido como distanciamento analítico e busca por maior objetividade interpretativa; ao modernismo emancipatório, vinculado à transformação social e à denúncia de desigualdades; ou ainda a uma perspectiva problematizadora, que enfatiza a historicidade dos discursos, a construção social dos sentidos e a necessidade de questionamento constante de verdades naturalizadas. Tais sentidos, embora distintos, não são excludentes, podendo coexistir e se complementar nas práticas pedagógicas. Nesse cenário conceitualmente complexo, torna-se imprescindível delimitar o entendimento de “crítico” que fundamenta esta pesquisa.

Neste trabalho, o LC é compreendido principalmente como prática problematizadora e socioconstrucionista, que busca promover a reflexão sobre os contextos de produção e circulação dos discursos, a historicidade dos sentidos e as relações de poder que permeiam as práticas de linguagem. Tal perspectiva não se limita à análise formal dos textos, mas propõe a ampliação da consciência sobre como significados são construídos, legitimados e negociados socialmente, favorecendo a formação de sujeitos reflexivos e capazes de agir de maneira ética e situada nas práticas sociais.

A aprendizagem da língua deve, portanto, ultrapassar os limites da memorização de palavras, da reprodução de estruturas linguísticas e dos conteúdos presentes nos currículos. Segundo Carbonieri (2016), Jordão (2016), Monte Mór (2018) e Menezes de Souza (2011), o ensino de línguas precisa promover a leitura crítica dos textos e das práticas sociais que os produzem, possibilitando ao aluno reconhecer ideologias, vozes e perspectivas diversas. A questão que se coloca, portanto, é como traduzir tais princípios para a implementação de práticas em sala de aula.

Ao considerar as práticas de ensino de leitura sob a perspectiva do LC, a leitura passa a ser compreendida como um processo de construção de sentidos, no qual o significado é produzido pelo leitor a partir de suas experiências e de seus contextos socioculturais, em vez de simplesmente extraído do texto. Nesta perspectiva, “o significado do texto é compreendido no contexto social, histórico e de relações de poder, não somente como produto ou intenção de um autor” (Cervetti; Pardales; Damico, 2001, n.p).

No artigo *A avaliação da aprendizagem de língua inglesa no contexto do letramento crítico*, Duboc (2007) problematiza as concepções tradicionais de avaliação no ensino de LI, frequentemente centradas na verificação de conteúdos e no desempenho quantitativo dos estudantes. A autora propõe uma ressignificação das práticas avaliativas a partir dos pressupostos do LC, defendendo que a avaliação deve constituir-se como espaço de reflexão, questionamento e construção de sentidos. Nesse contexto, Duboc demonstra como atividades tradicionalmente utilizadas no ensino de LI podem ser reelaboradas de modo a incorporar dimensões críticas, promovendo maior participação discente, problematização de discursos e ampliação da consciência linguística e social. Como demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Exemplo de atividades adaptadas para o LC

Atividade original	Adaptação proposta por Duboc
1° Escreva o nome de um alimento que você consome em cada refeição em inglês. (breakfast, lunch, dinner, etc.) Ex: Rice.	Discutir como se constituem as refeições em diferentes países e culturas.
2° Leia o texto e complete as lacunas	Utilizar a imagem como <i>modo de</i>

utilizando pronomes pessoais e adjetivos. Ex: This is a picture of my aunt and her family. ____ is Clara and ____ is a dentist.	<i>representação</i> e discutir: • Que tipo de família essa imagem representa?" • Ela reflete as famílias que você conhece?"
3° Preencha as perguntas faltantes da entrevista. Ex: A)? B) Yes, I am tall.	Discutir: • a quem o texto se dirige • qual a visão de mundo apresentada • padrões de beleza • estilo de vida

Fonte: Adaptado de Duboc (2007)

A autora apresenta três exemplos de exercícios voltados à memorização vocabular e à aplicação mecânica de estruturas linguísticas. No primeiro, os alunos deveriam escrever o nome de alimentos em inglês para cada refeição, assim, Duboc propõe discutir o que constitui “*refeições*” em diferentes países e culturas, questionando a visão eurocêntrica e padronizada dos hábitos alimentares.

No segundo, os alunos deveriam preencher lacunas de um texto com pronomes pessoais e possessivos, a partir de uma imagem de família. A adaptação proposta é ressignificada como modo de representação para a discussão, buscando questionamentos que possibilitem “as produções de sentidos e os posicionamentos ideológicos dos alunos” (Duboc, 2007, p. 222).

Já no terceiro exercício, o objetivo era elaborar perguntas sobre o personagem (famoso, rico, bonito, namorada, modelo etc.) em um contexto de entrevista. A proposta de Duboc envolve uma discussão crítica em relação ao texto, e questionamentos que emergem a partir do tema do texto, sobre padrões de beleza e consumo, e estilos de vida idealizados pela mídia, incentivando o posicionamento crítico dos alunos.

Assim, nesse contexto, o professor avalia não apenas o uso correto da língua, mas a forma como os alunos se posicionam e negociam os sentidos diante dos modos de interpretação em seu entorno, promovendo a crítica e a subjetividade. Essa postura docente, centrada na problematização e na leitura crítica do mundo, constitui a base do empoderamento discente, aprendizagem crítica e de uma educação transformadora.

Outro estudo que ilustra a aplicação do LC em sala de aula é o de Egido (2019), que desenvolveu uma proposta didática articulando os conceitos de *Leitura*

Crítica, Letramento Crítico e Letramento Digital. A sequência teve como tema “protestos e greves como possíveis formas de participação social”, com o objetivo de promover a consciência crítica e a atuação cidadã dos estudantes. A prática envolveu a leitura e a análise de textos sobre os protestos e greves na França, orientando os alunos a examinar como o evento foi discursivamente representado. As atividades de leitura contemplaram objetivos próprios do LC, como distinguir fatos de opiniões, identificar o ponto de vista do autor e confrontar informações com outras fontes.

Os alunos também buscaram outras notícias sobre o mesmo tema e elaboraram tabelas comparativas entre os textos, refletindo sobre questões como: “Quem ganha e quem perde com esta publicação?” e “O que não foi mencionado?”. Em seguida, discutiram o papel da linguagem e das tecnologias digitais na participação social, respondendo a perguntas como “De que modo temos participado de nossa comunidade?” e “Como temos usado a tecnologia para agir socialmente?”. Por fim, os estudantes representaram suas ideias em um mapa conceitual digital, que expressava possibilidades de ação política e social. Egido (2019) observou avanços linguísticos e na capacidade crítico-reflexiva dos alunos, evidenciados tanto nas discussões quanto na produção final que era a elaboração do mapa conceitual.

Há ainda muitas possibilidades de implementação do LC às práticas em sala de aula. A seleção e apresentação dos estudos de Duboc (2007) e Egido (2019) justificam-se por evidenciarem, de forma prática, como os pressupostos do LC podem ser incorporados ao ensino de LI. Ambos os trabalhos transcendem a dimensão teórica e propõem intervenções pedagógicas concretas, que articulam reflexão, linguagem e ação social. Assim, contribuem para demonstrar principalmente que a aplicabilidade do LC em contextos escolares pode ser adaptada de materiais já existentes, ou idealizados para esse fim, favorecendo uma aprendizagem crítica, significativa e contextualizada.

Dessa forma, o ensino de LI deve transcender a memorização da língua e contemplar práticas que estimulem a reflexão sobre temas sociais, culturais e éticos, possibilitando a formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seu papel na sociedade. Tal perspectiva é, para esta pesquisa, especialmente relevante quando se pensa na elaboração de materiais didáticos voltados para a PP, que, embora tenha um caráter diagnóstico, pode trazer oportunidades de aprendizagem significativas. Ao trazer essa perspectiva para o ensino de inglês voltado à PP, o

material elaborado nesta pesquisa busca não apenas desenvolver habilidades linguísticas, mas também promover práticas de leitura que estimulem posicionamento crítico, ampliando a compreensão do aluno sobre si, sobre o outro e sobre seu papel na sociedade.

Encerram-se, aqui, as discussões sobre o LC, as quais fundamentam a compreensão do papel social e transformador do ensino de línguas. Na sequência, serão abordados alguns conceitos de *affordances*, com ênfase nos aspectos relacionados à avaliação de materiais para o ensino de línguas.

2.5 Affordance

O conceito de *affordance* teve sua origem na psicologia ecológica, com Gibson (1986), e refere-se às oportunidades de ação que o ambiente oferece, desde que o indivíduo seja capaz de percebê-las como tal. Essa perspectiva destaca a relação entre o animal/sujeito e o ambiente/meio, enfatizando que as possibilidades de ação não estão apenas nas coisas em si, mas na forma como são percebidas, interpretadas e utilizadas pelos indivíduos.

No campo da linguística aplicada, o conceito foi introduzido por Van Lier (2000, 2004), como “uma ação em potencial que surge à medida que interagimos com o mundo físico e social” (Van Lier apud Paiva, 2011, p. 03, tradução nossa¹⁴). Já nos estudos recentes, El Kadri (2018) definiu que as “*affordances* são oportunidades/potenciais/possibilidades de ação propiciadas pelo ambiente e percebidas pelo agente em sua relação em determinada atividade e que culminam na produção de significados” (2018, p. 35). Desse modo, o ambiente pode oferecer diversas oportunidades de aprendizagem. Entretanto, é a percepção do sujeito, e sua interação com o ambiente, que transformará tais possibilidades em experiências significativas de aprendizagem.

Paiva (2011) argumenta que as *affordances* não podem ser entendidas como propriedades fixas do ambiente, uma vez que diferentes indivíduos percebem o mundo de maneiras diversas. Essa variação decorre das diferentes práticas sociais em que cada sujeito está inserido, o que faz com que a interação entre pessoa e ambiente seja sempre situada e dinâmica. Em outras palavras, as *affordances*

¹⁴ Original: *affordance* refers to what is available to the person to do something with' [...] “more accurately, it is action in potential and it emerges as we interact with the physical and social world” (Van Lier, 2004, p. 92)

emergem de forma singular, refletindo diferentes modos de perceber e agir em situações semelhantes.

Além disso, no campo do ensino-aprendizagem de línguas, Paiva (2010) pontua que esse ambiente não é um espaço neutro, mas um cenário dinâmico e repleto de possibilidades de ação que podem favorecer, ou limitar, o desenvolvimento linguístico de cada indivíduo. Essas possibilidades emergem da interação entre o aprendiz e o meio em que está inserido, o qual pode ser físico, ao envolver o contato direto com materiais, tecnologias e recursos didáticos; social, ao se manifestar nas relações interpessoais, trocas comunicativas e práticas colaborativas; e simbólico, ao englobar os significados, valores e representações culturais que permeiam o uso da língua. Assim, a aprendizagem se constrói de modo situado, à medida que o aprendiz percebe e responde às oportunidades oferecidas por esses diferentes contextos de interação.

Dessa forma, ao compreender que o ambiente de aprendizagem é constituído por múltiplas potencialidades (*propiciamentos*) que influenciam diretamente a forma como o aprendiz age e se desenvolve, torna-se evidente que tais oportunidades não se manifestam de maneira uniforme em todos os contextos educacionais. É justamente nesse ponto que Paiva (2010) amplia a discussão ao comparar diferentes cenários de aprendizagem, destacando que o acesso a *propiciamentos* se modifica conforme o contexto. Segundo a autora,

Aprender uma língua como uma segunda língua, ou seja, em um país onde essa língua é falada, implica mais propiciamentos do que aprender a língua em um contexto de língua estrangeira, onde, geralmente, há pouco contato com o idioma. Nesses casos, o aprendiz precisa contar com seus próprios propiciamentos: motivação, autonomia, agenciamento. Mesmo em um contexto de língua estrangeira, alguns idiomas oferecem mais propiciamentos do que outros. (Paiva, 2010, n.p.)

Ao considerar os materiais para o ensino de línguas, Antunes, Januario e Santos (2020) ressaltam que a avaliação, ou análise dos materiais é fundamental para que os professores possam reconhecer as *affordances*, ou seja, as possibilidades de ação e de uso pedagógico que estão presentes na forma como os conteúdos são abordados e apresentados. Além de identificar tais potencialidades, é igualmente necessário observar eventuais fragilidades e refletir sobre a necessidade de complementações ou adaptações no material, de modo que este venha a atender de maneira mais efetiva aos objetivos de ensino, favorecendo aprendizagens significativas e incorporando inovações pedagógicas.

Tais possibilidades não estão necessariamente explícitas nas orientações ou atividades propostas, mas emergem da interpretação docente, ou seja, “são fruto da percepção dos professores sobre as informações, características e propriedades que os materiais demandam” (Januário, 2020, p. 1061). No estudo realizado por Antunes, Januário e Santos (2020), as docentes participantes identificaram *affordances*, bem como a ausência delas, no material didático de Matemática. Foram destacados aspectos teóricos, didáticos e metodológicos, a contextualização, a adequação da linguagem, entre outros. Esses aspectos permitem compreender como um material potencializa ou limita as práticas pedagógicas. Ao professor, possibilita identificar as potencialidades, lacunas e necessidades de adaptação. Dessa forma, ao buscar identificar as *affordances* de um material, o docente pode explorar seus recursos de maneira mais alinhada aos objetivos de aprendizagem e às necessidades reais dos estudantes.

Outro estudo relevante foi realizado por Thaiza Zancopé e Michele Salles El Kadri (2021) pois analisaram as *affordances* de um protótipo de material didático digital intitulado “Teaching English to Teachers”, desenvolvido com base nos princípios da justiça social, educação antirracista e web-currículo. A pesquisa buscou compreender as percepções das autoras e de professores em formação (alunos de Letras-Inglês) durante a implementação do protótipo em aulas de LI.

As *affordances* identificadas pelos participantes revelaram múltiplas possibilidades de aprendizagem e reflexão. O material permitiu aos futuros professores vivenciarem uma abordagem metodológica orientada pela justiça social, promovendo o questionamento de relações opressoras, o reconhecimento de preconceitos e a ampliação do vocabulário sobre temas sensíveis, como o racismo. Além disso, favoreceu o uso criativo e crítico de tecnologias digitais (como *Kahoot*, *Padlet* e *Canva*), a colaboração e o protagonismo discente, e a conexão entre conteúdos escolares e problemáticas sociais.

Os resultados indicaram que o protótipo contribuiu para o desenvolvimento do LC e para a formação de uma identidade docente com princípios ético-cidadãos. Os participantes relataram maior engajamento social, empatia e motivação para combater discriminações, demonstrando consciência crítica e disposição para promover uma educação mais inclusiva. Assim, o material evidenciou potencial para integrar o ensino de inglês à formação de professores comprometidos com a transformação social.

Considerando os exemplos de identificação de *affordances* acima, apresentarei as *affordances* do produto educacional resultante desta pesquisa (em formato de *e-book*), a partir de análise fundamentada nos referenciais teóricos adotados neste trabalho. Esta proposta tem por objetivo tecer uma análise do material elaborado, bem como identificar necessidades de ajustes visando à implementação.

3 METODOLOGIA

Nesta seção são apresentados os procedimentos metodológicos desta pesquisa. Para tanto, retomo o objetivo geral, que consiste em contribuir com a prática docente, a partir do desenvolvimento de um *e-book* que busca propiciar melhores condições para a aprendizagem de LI por meio da PP. Além disso, destacam-se os objetivos específicos, os quais são: (1) analisar a PP a partir do mapeamento dos descritores, tipos de questões e gêneros presentes nas edições anteriores; (2) Aplicar uma análise de necessidades por meio de um questionário para professores de EM de LI da rede estadual para identificar percepções, dificuldades e expectativas relacionadas ao material de apoio ao professor; (3) apresentar uma proposta de *e-book* para ser usado como material complementar para os professores de inglês do EM, com foco na PP; (4) identificar as *affordances* do referido *e-book*, a partir de análise fundamentada nos referenciais teóricos adotados neste trabalho.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa. Segundo Egido (2024), apoiado em Denzin e Lincoln (2006) sobre a pesquisa qualitativa, “o foco recai no processo e suas possibilidades de interpretação” (Egido, 2024, p. 138). Dessa forma, busca-se compreender e interpretar os dados, a respeito das percepções e as experiências dos sujeitos envolvidos, por meio de uma análise de caráter interpretativo, que reconhece a subjetividade presente nas informações coletadas e a utiliza como elemento fundamental no processo de construção do material.

Os procedimentos metodológicos estão organizados da seguinte forma:

(1) mapeamento dos descritores, tipos de questões e gêneros textuais contemplados nas Provas Paraná do 1º e 2º anos do EM, com o intuito de compreender os elementos que compõem o exame;

(2) aplicação de uma análise de necessidades por meio de questionário

on-line pelo *Google Forms*, voltado aos professores de inglês do EM. Esse instrumento tem como objetivo identificar as percepções, lacunas e demandas sobre os aspectos essenciais que um material direcionado à realização da PP deve contemplar;

(3) elaboração de uma *checklist* dos fundamentos teóricos que respaldam esta pesquisa, visando ao desenvolvimento do material de forma articulada com os pressupostos teóricos.

(4) Identificação das *affordances* do *e-book*, a partir de análise fundamentada nos referenciais teóricos adotados neste trabalho, visando identificar as possibilidades de ação pedagógica e de mediação didática proporcionadas pelo material.

Para a realização do mapeamento, foi efetuada uma busca no *Google Drive* institucional, pelas edições da PP de LI disponíveis no período de 2020 a 2025. Posteriormente, procedeu-se à análise de 13 edições do exame, priorizando as provas do 1º e 2º anos do EM, o que resultou na análise de 22 cadernos de prova, detalhados na seção 4.1 deste trabalho. Ressalta-se que, em razão das alterações decorrentes da implementação do Novo Ensino Médio, as provas do 3º ano não foram incluídas nesta etapa da pesquisa.

No que se refere especificamente à análise de necessidades realizada por meio do questionário, faz-se necessário alguns esclarecimentos acerca dos critérios de participação, do número de participantes, da forma de convite, das questões aplicadas e do tratamento dos dados coletados, conforme apontado a seguir:

Como critério para participação da pesquisa, foi definido que os respondentes deveriam ser professores de LI atuantes no EM da rede estadual do Paraná. A identificação dos possíveis participantes foi realizada por meio de levantamento no site *Dia-a-dia Educação*¹⁵. Apesar do número de docentes que atende a esse critério ser expressivo, optou-se por delimitar uma amostra de até 100 participantes. Tal decisão se fundamenta em critérios operacionais, considerando os recursos disponíveis para ampliação da divulgação, o tempo destinado à execução da pesquisa e, ainda, o risco de não adesão por parte dos docentes convidados.

O convite para participação foi encaminhado por meio de uma mensagem

¹⁵ O portal Consulta Escolas é um sistema da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) que permite o acesso público a dados sobre escolas, turmas, matrículas, infraestrutura, profissionais e repasse financeiro das instituições de ensino no estado do Paraná. Disponível em: <https://encurtador.com.br/yBNI>. Acesso em: 15 out. 2024.

direcionada aos tutores dos Núcleos Regionais de Educação (NRE) do estado do Paraná, solicitando a colaboração dos docentes com este estudo, que visa compreender as práticas de ensino e aprendizagem relacionadas à PP, bem como propor o material complementar que atenda às necessidades identificadas.

O questionário on-line permaneceu aberto ao longo da pesquisa, e é composto por 11 perguntas, das quais 4 delas tiveram por objetivo coletar informações sobre o e-mail do participante (para *feedback* futuro sobre a pesquisa), o consentimento para participar da pesquisa, as séries do EM em que o professor leciona e o NRE do Paraná ao qual pertence. A inclusão da última questão objetivou mapear a distribuição dos participantes entre os diferentes NREs do estado.

As 7 questões subsequentes tiveram como objetivo compreender as percepções dos professores de LI do EM a respeito do material de apoio atualmente disponibilizado pela Secretaria de Estado da Educação (SEED), tais como os slides do Roteiro de Componente Curricular (RCO) e as videoaulas. Além disso, buscaram identificar, a partir das experiências e práticas docentes, os elementos considerados essenciais na construção de um material específico e direcionado à preparação dos estudantes para a PP de LI.

As informações deste questionário foram tratadas de forma confidencial e utilizadas exclusivamente para fins desta pesquisa. Após o término do estudo e a publicação dos resultados, os dados serão armazenados de forma segura e restrita por um período de cinco anos conforme recomendado pelas diretrizes éticas de pesquisa. Passado esse período, os dados digitais serão excluídos permanentemente do *Google Forms*. Além disso, esse instrumento de geração de dados encontra-se aprovado pelo Comitê de Ética, em 7 de janeiro de 2025, sob o CAAE 84456024 0. 0000. 5231 e cujo número do parecer é 7.324.953.

Neste trabalho, a *checklist* funciona como instrumento de operacionalização teórica do produto educacional, e articulação teórico-prática. Conforme Denzin e Lincoln (2006), na pesquisa qualitativa é legítima a construção de categorias analíticas derivadas do referencial teórico para orientar a análise e o desenvolvimento de intervenções. Além disso, no campo do desenvolvimento de materiais didáticos, Tomlinson (2011) defende a necessidade de critérios explícitos que garantam coerência entre teoria, objetivos e práticas pedagógicas.

O desenvolvimento do e-book foi orientado pelos pressupostos do IFE e do LC, articulados aos princípios de desenvolvimento de materiais propostos por

Tomlinson e Masuhara (2018). No campo de *Materials Development*, os autores defendem que a elaboração de recursos didáticos deve estar fundamentada em princípios explícitos, capazes de promover engajamento cognitivo e afetivo, experiências significativas com a linguagem e oportunidades de reflexão.

Nesse sentido, o material não deve restringir-se à prática mecânica de estruturas linguísticas, mas favorecer a interação contextualizada com textos autênticos, o desenvolvimento da autonomia do aprendiz e a construção ativa de sentidos. Dessa forma, os princípios de Tomlinson (2011) e Tomlinson e Masuhara (2018) foram mobilizados como referencial teórico-metodológico para orientar as decisões relacionadas à seleção de textos, organização das unidades, proposição de atividades e articulação entre objetivos, conteúdos e práticas pedagógicas.

Assim, o desenvolvimento do *e-book* buscou assegurar coerência entre análise de necessidades, pressupostos teóricos e propostas didáticas, fundamentando-se tanto nas demandas específicas do contexto de ensino de LI do EM quanto em princípios consolidados de elaboração de materiais para o ensino de línguas.

Neste estudo, a identificação das *affordances* foi realizada durante o desenvolvimento das unidades do *e-book*, com o objetivo de identificar as possibilidades de ação pedagógica e de mediação didática proporcionadas pelo material. O procedimento consistiu na leitura analítica das atividades propostas, considerando sua articulação com os pressupostos do IFE e do LC, previamente sistematizados na *checklist* teórica. Os critérios adotados para essa identificação envolveram: (a) potencial de diagnóstico das necessidades dos estudantes; (b) promoção da autonomia discente; (c) estímulo à leitura crítica e contextualizada; (d) possibilidade de adaptação às diferentes realidades escolares; e (e) alinhamento aos descritores da PP. A partir desses critérios, foram sistematizadas as principais *affordances* observadas nas unidades concluídas do material.

Cabe destacar que o material foi concebido para ser utilizado de forma complementar nas aulas de LI, funcionando como suporte pedagógico ao trabalho docente. Busca-se, com ele, oferecer aos professores recursos que auxiliem no diagnóstico da aprendizagem dos estudantes, bem como propor atividades diversificadas alinhadas aos descritores da PP. Ademais, pretendo disponibilizar o material aos professores da rede estadual do Paraná por meio do contato com os tutores dos NRE's, ampliando seu alcance e potencial de contribuição para a prática

pedagógica.

A seguir, apresento a análise dos dados obtidos a partir dos procedimentos metodológicos acima citados, discorro sobre os elementos necessários para o desenvolvimento do produto e descrevo-o.

4 ANÁLISE DE DADOS E DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO

Nesta seção são apresentados e discutidos os dados coletados por meio dos instrumentos metodológicos adotados ao longo da pesquisa, com a finalidade de explicitar as etapas que orientaram tanto o desenvolvimento quanto a análise do produto educacional. A sistematização dessas ações permite compreender como os dados coletados e os referenciais teóricos foram articulados para embasar a produção do material.

4.1 Mapeamento da Prova Paraná

Para compreender de forma mais ampla o formato da PP de LI, é essencial conhecer os elementos que estruturam o exame, especialmente os descritores, os tipos de questões e os gêneros textuais que orientam sua elaboração. Nesse sentido, os descritores, como exposto a seguir, apresentam e delimitam as habilidades e competências relacionadas à leitura, interpretação e uso da língua que se espera que os estudantes mobilizem durante a prova.

Quadro 2 – Descritores da Prova Paraná do EM

D01	Localizar informações explícitas em um texto.
D02	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D03	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D04	Inferir uma informação implícita em um texto.
D05	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.).
D06	Identificar o tema de um texto.
D07	Identificar a tese de um texto.

D08	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. ¹⁶
D09	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
	Novos Descritores do Novo EM¹⁷
d01	Identificar os princípios e as funcionalidades de diversos gêneros digitais.
d02	Compreender a(s) intencionalidade(s) de textos que abordam as transformações e/ou tendências no mundo do trabalho.
d03	Identificar os elementos composicionais e/ou a(s) função(ões) sociocomunicativa(s) de um currículo profissional e/ou documentos complementares.
d04	Reconhecer palavras polissêmicas ou expressões metafóricas em textos.
d05	Identificar as variedades linguísticas em textos.

¹⁶ O descritor D08, está presente originalmente na matriz de descritores da Língua Portuguesa, e até o momento não foi avaliado no componente de Língua Inglesa nas edições já realizadas da Prova Paraná.

¹⁷ Os códigos dos novos descritores foram identificados com a letra *d* minúscula.

d06	Reconhecer o efeito de sentido de palavras e/ou expressões usadas em uma entrevista de emprego, e/ou os comportamentos e ações valorizados pelos recrutadores.
d07	Inferir o sentido de palavras ou expressões em textos sobre o mundo globalizado e multicultural e/ou sobre práticas de grupos étnicos diversos.
d08	Analisar textos que abordam a importância da língua inglesa para inserção no mundo globalizado.
d09	Comparar informações entre textos sobre problemas socioculturais e possíveis estratégias de intervenção.

Fonte: Site Escola Digital Professor

O conjunto de descritores apresentados mobiliza uma ampla gama de habilidades de leitura e compreensão textual. Em consonância com os princípios da BNCC (Brasil, 2018), tais habilidades estão organizadas de forma progressiva, articulando diferentes níveis de complexidade cognitiva e práticas de linguagem. Essas competências convergem para a formação de estudantes capazes de compreender, interpretar criticamente e participar de diversas práticas sociais comunicativas.

Os novos descritores foram incorporados em resposta às novas demandas do contexto escolar, especialmente no 3º ano do EM, em função das Trilhas de Aprendizagem. Eles buscam contemplar a formação do estudante para o mundo do trabalho, enfatizando o reconhecimento das características e funcionalidades de gêneros digitais, bem como a compreensão da intencionalidade de textos que tratam de transformações relacionadas à vida profissional. Além disso, reforçam competências de leitura crítica e intercultural, como o reconhecimento de variedades linguísticas, e a inferência de sentidos em textos que abordam mundos globalizados. Esse panorama evidencia a necessidade de um ensino que ultrapasse a decodificação textual, demandando práticas pedagógicas que promovam leitura inferencial, análise crítica e interpretação de discursos em múltiplos contextos, aspectos consonantes com as perspectivas do LC (Menezes de Souza, 2011; Carbonieri, 2016).

A partir dos descritores listados acima, foi realizado um mapeamento analisando quais deles foram utilizados nas PP até o momento e quais foram os mais frequentes, visando compreender tendências e lacunas presentes na PP, e promover uma reflexão crítica sobre a utilização de materiais didáticos e práticas

pedagógicas mais coerentes com as demandas identificadas. Desse modo, o quadro abaixo apresenta uma lista dos descritores que foram mais utilizados nas 13 edições da prova, de 2020 até 2025.

Quadro 3 – Descritores utilizados com mais frequência¹⁸

Descritores mais recorrentes	1º ano - 13 edições	2º ano - 13 edições	Total de recorrências
D05 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).	11	10	21
D15 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	10	11	21
D12 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	10	10	20
D19 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.	9	11	20
D03 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	9	10	19
D04 - Inferir uma informação implícita em um texto.	9	9	18
D06 - Identificar o tema de um texto.	10	8	18

Fonte: a autora

A partir do quadro, é possível identificar os descritores mais recorrentes nas edições analisadas da PP, bem como tendências relativas às habilidades de leitura privilegiadas pelo exame. A BNCC (Brasil, 2018), ao tratar das práticas de leitura no Ensino Médio, pressupõe uma progressão que vai da identificação de informações explícitas à análise de posicionamentos e à problematização de discursos em diferentes contextos sociais. De modo semelhante, Anderson e Krathwohl (2001) organizam os processos cognitivos em níveis que se estendem do reconhecimento e da compreensão à análise, avaliação e criação.

Com base nesses referenciais, descritores que exigem identificação de informações explícitas, reconhecimento de elementos coesivos ou relações entre texto e imagem tendem a mobilizar operações associadas a níveis iniciais de

¹⁸ A lista completa do mapeamento está disponível em: [Mapeamento dos Descritores](#)

processamento textual. Já aqueles que demandam inferência complexa, articulação argumentativa ou análise crítica implicam maior complexidade cognitiva.

Observa-se que os descritores mais frequentes concentram-se em habilidades como interpretar textos com apoio de material gráfico, estabelecer relações lógico-discursivas, identificar a finalidade textual, reconhecer efeitos de sentido decorrentes de escolhas linguísticas, inferir informações implícitas e identificar o tema do texto. Esse conjunto indica predominância de operações cognitivas básicas e intermediárias. Tal tendência converge com os achados de Olenkszyszen (2022), que identificou maior incidência de descritores vinculados a processos cognitivos menos complexos.

Ainda objetivando obter uma visão ampliada sobre a PP, também foram analisados os tipos de questões e gêneros textuais mais recorrentes no exame. Em primeiro lugar, contudo, vale destacar quais edições da prova puderam ser analisadas, conforme o quadro abaixo:

Quadro 4 – Edições da Prova Paraná analisadas nesta pesquisa

Ano	Edição	1° ano	2° ano
2020	1° edição	X	
2021	1° edição	X	
2022	1° edição	X	X
	2° edição	X	X
	3° edição		
2023	1° edição	X	X
	2° edição	X	X
	3° edição	X	X
2024	1° edição	X	X
	2° edição	X	X
	3° edição	X	X
2025	1° edição	X	X
	2° edição	X	X
Total de edições analisadas:		12	10

Fonte: a autora

Esta análise abrangeu 12 edições da PP do 1º ano e 10 edições do 2º ano. Não foi possível incluir as seguintes edições: 3ª edição de 2022 (1º ano) e 1ª edição de 2020, 1ª edição de 2021 e 3ª edição de 2022 (2º ano). A impossibilidade de acesso deve-se ao fato de que esses documentos, o caderno das provas e os gabaritos, são armazenados no *Google Drive* institucional e compartilhados com professores da rede estadual. Apesar das tentativas, os arquivos não puderam ser localizados até este momento da pesquisa.

No que se refere às questões das provas, inicialmente para o EM cada edição trazia até 11 questões de LI, após 2022 foi padronizado para 8 questões. Por meio dos cadernos de prova e do gabarito comentado foi possível identificar e categorizar quais habilidades são avaliadas em cada questão. Nesse levantamento¹⁹, as habilidades foram organizadas em três áreas: Questões de compreensão e interpretação; Questões gramaticais; e Questões de vocabulário. As questões de compreensão envolviam habilidades como: Localizar informações específicas, Identificar a ideia principal do texto, Distinguir fato de uma opinião, entre outras. Nas questões gramaticais, são avaliadas habilidades como o uso ou reconhecimento de tempos verbais, de conectores, pronomes, sufixos e prefixos, entre outros. Já na última categoria, nas questões de vocabulário, é avaliado se o aluno consegue identificar o sentido de uma palavra pelo contexto, se reconhece palavras polissêmicas, etc.

O quadro a seguir sintetiza os tipos de questões que apareceram com maior frequência durante as edições das provas do 1º e 2º ano do EM.

Quadro 5 – Tipos de questões mais frequentes na Prova

Tipos de questão:	Prova do 1ºano	Prova do 2ºano
Compreensão e Interpretação	• Compreender o texto em nível inferencial. • Identificar a ideia principal. • Reconhecer a	• Compreender o texto em nível inferencial. • Reconhecer a intenção do autor ou do texto.

¹⁹ Disponível no seguinte link: [📄 Levantamento - Prova Paraná](#) .

	intenção do autor ou do texto. • Comparar e relacionar informações entre texto-imagem.	• Comparar e relacionar informações entre texto-imagem.
Gramática	• Reconhecer o uso de pronomes, conectores, verbos modais. • Reconhecer o uso de preposições, sufixos e prefixos.	• Reconhecer o uso de pronomes, conectores, verbos modais. • Reconhecer o uso de preposições, sufixos e prefixos.
Vocabulário	• Compreender o sentido de uma palavra pelo contexto.	• Compreender o sentido de uma palavra pelo contexto.

Fonte: a autora

A análise das questões das provas do 1º e 2º anos revela que questões do eixo de compreensão e interpretação são mais utilizadas e destacam-se operações cognitivas como a compreensão inferencial, a identificação da intenção do autor e a relação entre diferentes linguagens (texto e imagem). No eixo de questões de gramática, as provas priorizam o reconhecimento de elementos coesivos como pronomes, conectores e verbos modais, além do uso de preposições, sufixos e prefixos, evidenciando um trabalho voltado para a compreensão dos mecanismos linguísticos que estruturam o texto. Por fim, nas questões de vocabulário, a habilidade avaliada recorrente é a interpretação do significado de palavras pelo contexto, apontando para um enfoque consistente na leitura como prática de construção de sentido.

Ao relacionar os tipos de questões e os descritores da PP às diretrizes curriculares nacionais, observa-se uma convergência importante. A BNCC entende as práticas de leitura como práticas sociais e destaca a formação de leitores capazes de analisar criticamente discursos multimodais, identificar intencionalidades, avaliar diferentes posicionamentos e compreender efeitos de sentido produzidos por escolhas linguísticas e discursivas (Brasil, 2018). Nessa

perspectiva, o processo de leitura deve envolver operações interpretativas mais complexas, como inferir informações, comparar textos, refletir sobre discursos e analisar criticamente os conteúdos apresentados. Assim, itens que se restringem à decodificação literal não atendem às orientações do documento, enquanto aqueles que exigem interpretação contextualizada e reflexão sobre práticas sociais da linguagem se alinham aos princípios nele estabelecidos.

No que se refere à análise dos gêneros textuais mais recorrentes nas edições da PP do 1º e 2º ano, constatou-se a presença de diferentes tipos de textos, organizados em cinco categorias principais: Textos Jornalísticos e Informativos, Textos Publicitários, Gêneros Multimodais, Textos do Cotidiano e Textos Literários e Culturais. Na esfera jornalística e informativa, aparecem gêneros como notícias, reportagens e trechos de revistas. Na esfera publicitária, destacam-se propagandas e anúncios. No campo multimodal, identificam-se tirinhas, charges e memes. Nos textos do cotidiano, há a presença de diálogos, relatos pessoais e mensagens. Por fim, na esfera literária e cultural, surgem poemas, fábulas, contos e letras de músicas.

Quadro 6 – Gêneros textuais mais recorrentes

Posição	Prova do 1ºano	Prova do 2ºano
1º	• Gêneros multimodais / multissemióticos - tirinhas e charges - memes e posts em redes sociais	• Textos Jornalísticos e Informativos - notícia - reportagens
2º	• Textos Jornalísticos e Informativos - notícia - reportagens	• Gêneros multimodais / multissemióticos - tirinhas e charges - memes e posts em redes sociais

Fonte: a autora

A partir do mapeamento dos gêneros textuais mais recorrentes nas edições analisadas da PP, observa-se que tanto no 1º quanto no 2º ano predominam dois grandes grupos: gêneros jornalísticos e informativos (especialmente notícias e reportagens) e gêneros multimodais/multissemióticos, como tirinhas, charges, memes e postagens de redes sociais. A presença contínua desses gêneros em

ambos os anos evidencia a centralidade da leitura de textos sociais e multimodais/multissemióticos, o que reforça a necessidade de trabalhar com práticas de linguagem que articulem diferentes semioses e que permitam ao estudante interpretar criticamente textos amplamente presentes no cotidiano midiático contemporâneo.

Compreender esses elementos da prova é necessário para uma visão ampla de como se dá esse teste. Além disso, ao considerar a prova como uma avaliação diagnóstica, é também essencial compreender como utilizá-la. Cabe destacar que, desde que tenha uma intencionalidade bem definida, a avaliação pode ser um instrumento enriquecedor para o professor, e assim promover o desenvolvimento de autonomia, e, portanto, não deve ser realizada com a finalidade apenas de mensurar resultados numéricos para serem contabilizados (Luckesi, 2011).

Franco (2016) alerta para esse processo técnico de ensino, centrado apenas na mensuração de resultados, pois a educação se constrói no percurso, sustentada pelo diálogo e pelas contradições próprias da transformação mútua entre sujeitos e ambiente; portanto, constitui-se como um equívoco avaliar exclusivamente produtos finais de aprendizagem. Desse modo, a avaliação é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Avaliações formativas, contínuas e diagnósticas permitem acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, oferecendo suporte para intervenções pedagógicas com caráter reflexivo e emancipatório, no qual a aprendizagem é compreendida como construção progressiva de conhecimentos.

A partir dessas considerações e dos dados evidenciados no mapeamento da PP, torna-se necessário compreender como tais aspectos se materializam na prática docente. Nesse sentido, a escuta dos professores revela-se fundamental para identificar percepções, dificuldades e estratégias relacionadas ao uso da avaliação e dos materiais disponíveis, permitindo ampliar a análise para além da estrutura da prova e contemplar o contexto real de ensino. Assim, a etapa seguinte da pesquisa consiste na realização de uma análise de necessidades junto a docentes da rede estadual. Como descrito a seguir:

4.2 Questionário realizado com professores de LI

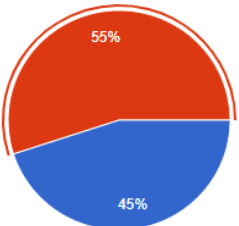
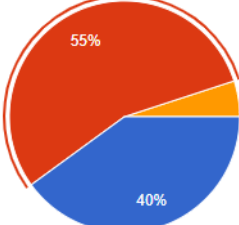
Nesta análise de necessidades, realizada por meio de um questionário elaborado no *Google Forms*, foram coletadas as respostas de 20 professores de LI

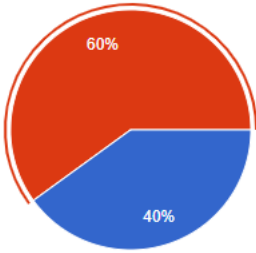
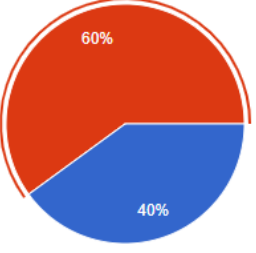
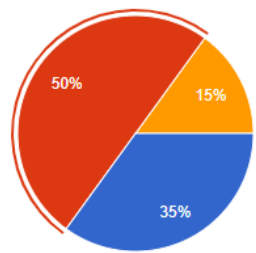
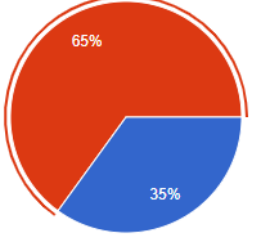
que atuam no EM da rede estadual do Paraná. Embora o estudo tenha sido inicialmente planejado para alcançar um número maior de participantes, a amostra final reflete algumas limitações esperadas, como a baixa taxa de adesão a convites enviados por meios digitais, podendo ser reflexo da rotina intensa de trabalho dos professores. Ainda assim, foi possível observar tendências relevantes no contexto investigado. No questionário, buscou-se identificar, inicialmente, em quais turmas esses docentes lecionavam: dos participantes, 18 ministravam aulas no 1º ano, 19 no 2º ano e 11 no 3º ano.

Com o objetivo de mapear o alcance desta pesquisa, também foram levantadas informações sobre a distribuição dos professores entre os 32 Núcleos Regionais de Educação (NRE) do estado. Observou-se que 75% dos respondentes pertencem ao NRE de Apucarana, mesmo núcleo em que atuo, embora também tenham sido registradas algumas participações de Londrina, Umuarama, Pitanga e Loanda.

Com base nas respostas, foi possível observar as principais percepção dos professores quanto ao material de apoio que é disponibilizado pelo governo do Paraná. Como vemos no quadro abaixo:

Quadro 7 – Percepções dos professores sobre o Material de Apoio

1. Em sua opinião, o material (slides RCO+aulas) explora adequadamente os conteúdos e descritores que são avaliados na Prova Paraná de Língua Inglesa para o Ensino Médio?		● Sim ● Parcialmente ● Não
2. Como você avalia a relação "descriptor e conteúdo" no material (slides RCO+aulas) para a preparação dos alunos para a Prova Paraná de Língua Inglesa?		● Boa - abrange todos os conteúdos e descritores que são contemplados na Prova Paraná. ● Razoável - abrange alguns conteúdos e/ou descritores contemplados na Prova Paraná. ● Inadequada - abrange poucos conteúdos e/ou descritores contemplados na Prova Paraná.

3. Como você avalia o aspecto visual do material (slides do RCO+aulas) de língua inglesa? Considere o tamanho da fonte, o espaçamento, a disposição e nitidez dos textos e imagens.		- Boa - O material traz informações/exemplos relevantes para contextualizar os conteúdos abordados. - Razoável - O material traz algumas informações/exemplos, mas são genéricos e pouco conectados à realidade dos alunos. - Inadequada - O material não traz informações/exemplos para contextualizar os conteúdos abordados.
4. Como você avalia a contextualização dos conteúdos do material, quanto à sua relevância para a realidade sociocultural dos alunos?		- Boa - O material traz informações/exemplos relevantes para contextualizar os conteúdos abordados. - Razoável - O material traz algumas informações/exemplos, mas são genéricos e pouco conectados à realidade dos alunos. - Inadequada - O material não traz informações/exemplos para contextualizar os conteúdos abordados.
5. Avalie os tipos de exercícios presentes nos slides em relação à sua adequação para os descritores abordados na Prova Paraná:		- Bons - Há uma ampla variedade de exercícios, cobrindo a maioria dos descritores da prova. - Razoáveis - Há alguns exercícios alinhados aos descritores, mas estes são em sua maioria genéricos e precisam de adaptação. - Inadequados - Há poucos exercícios e não se relacionam com os descritores da prova.
6. Nas aulas de inglês com foco nos conteúdos e descritores para a Prova Paraná, com qual frequência você usa outros materiais como auxílio?		- Procuro sempre usar outros materiais como: textos, sites, slides, livros, etc. - Às vezes uso outros materiais como: textos, sites, slides, livros, etc. - Raramente uso outros materiais pois sigo os slides do RCO+aulas.

Fonte: a autora

A análise das 20 respostas revela algumas percepções que os professores têm quanto ao material de apoio ao professor. Embora contemple alguns descritores, ele é percebido em grande parte como parcialmente adequado, tanto no alinhamento com os descritores quanto na relação entre conteúdos e habilidades avaliadas. O aspecto visual também foi avaliado de forma razoável. Quanto à contextualização, os professores reconhecem a presença de exemplos no material, porém consideram-nos genéricos e pouco conectados à realidade sociocultural dos alunos. No que diz respeito aos exercícios, a maioria dos docentes avalia que eles atendem razoavelmente aos descritores, e optam por realizar algumas adaptações para promover um trabalho mais aprofundado. Por essa razão, os professores

frequentemente utilizam materiais complementares, como textos extras, sites e slides próprios.

Compondo a última pergunta do questionário, os participantes deveriam selecionar as opções que julgassem fundamentais para fazer parte de um material complementar, como exposto a seguir:

Quadro 8 – Aspectos essenciais para um material

7. Assinale os aspectos que você considera essenciais para compor um material complementar com foco específico na prova de Língua Inglesa do Ensino Médio:	%
Exploração de diversos gêneros textuais de diferentes esferas.	90%
Exercícios gramaticais contendo explicações e exemplos.	85%
Simulados para a Prova Paraná de língua inglesa.	80%
Inclusão de recursos como: vídeos, podcasts, blogs, games, etc.	65%
Exploração do uso da língua em diferentes contextos. Ex.: mensagens em mídias sociais, inferências culturais, informações sobre carreiras e profissões.	60%
Abordagem contextualizada dos conteúdos, com informações e exemplos para facilitar a compreensão.	60%
Disposição dos elementos de forma clara e organizada.	50%

Fonte: a autora

Os resultados indicam que os professores valorizam em um material principalmente aspectos que ampliem a compreensão leitora e o alinhamento com os descritores da prova. A maioria dos participantes considera essencial a exploração de gêneros textuais diversos (90%) e a inclusão de exercícios gramaticais com explicações (85%), seguidos pela presença de simulados específicos da PP (80%). Recursos multimodais como vídeos, podcasts e blogs também são itens avaliados como essenciais (65%), assim como atividades que abordem o uso da língua em diferentes contextos sociais e culturais (60%), bem como uma abordagem contextualizada dos conteúdos (60%). Por fim, metade dos participantes destacou a importância de uma organização visual clara e funcional (50%).

Esses dados são fundamentais para esta análise; no entanto, é importante destacar que, em um processo de análise de necessidades, os resultados obtidos podem expressar tanto lacunas quanto desejos dos participantes, refletindo suas dificuldades, expectativas e interesses. Embora sejam informações valiosas, elas precisam ser interpretadas em articulação com o referencial teórico, de modo a assegurar que o material a ser elaborado esteja efetivamente alinhado às concepções do estudo. Assim, ao relacionarmos os dados empíricos com os pressupostos teóricos adotados, os princípios do IFE, da Análise de Necessidades, do LC e também as diretrizes da BNCC, torna-se possível identificar quais aspectos devem ser priorizados no desenvolvimento do material complementar.

Nesse sentido, alguns elementos emergem como prioritários. Em primeiro lugar, destaca-se a necessidade de explorar uma maior variedade de gêneros textuais (90%), e o uso da língua em diferentes contextos sociais e culturais (60%) aspecto presente também no âmbito do IFE que enfatiza que o ensino deve trabalhar com gêneros relevantes ao contexto de uso da língua (Hutchinson; Waters, 1987; Dudley-Evans; St. John, 1998; Basturkmen, 2010). Sob a perspectiva do LC, é ressaltada a importância de ler e analisar criticamente diferentes discursos e práticas textuais (Carbonieri, 2016; Monte Mór, 2018; Sardinha, 2018). Além disso, segundo a BNCC (Brasil, 2018) as práticas de leitura, entendidas como prática social, devem contemplar múltiplos gêneros textuais.

Em segundo lugar, evidencia-se a relevância de uma abordagem contextualizada dos conteúdos (60%). A abordagem de IFE orienta que o ensino deve partir das necessidades reais do aprendiz e de situações autênticas de uso da língua (Hutchinson; Waters, 1987; Dudley-Evans; St. John, 1998). Sob a ótica do LC, essa contextualização é igualmente central, pois possibilita que os alunos compreendam a língua como prática social situada e desenvolvam capacidade de interpretar discursos a partir de seus contextos de produção e circulação (Monte Mór, 2018; Menezes de Souza, 2011). Além disso, para a BNCC (Brasil, 2018) o ensino de LI deve articular os conteúdos a realidades sociais, culturais e comunicativas diversas, assegurando a construção de sentidos e a participação crítica dos estudantes em diferentes ambientes sociais.

Um aspecto amplamente pontuado pelos professores como essencial destaca a inclusão de exercícios gramaticais acompanhados de explicações e exemplos (85%). Esse ponto, porém, deve ser tratado com atenção, pois não deve assumir um

caráter meramente estrutural ou descontextualizado. De acordo com a concepção de IFE, a gramática é ensinada vinculada aos gêneros, às situações comunicativas e não como um conjunto de regras isoladas (Hutchinson; Waters, 1987; Basturkmen, 2010). De modo semelhante, de acordo com o LC, o ensino deve promover o uso significativo da língua (Menezes de Souza, 2011; Monte Mór, 2018). Assim, a gramática deve funcionar como ferramenta para ampliar a leitura, a interpretação e a participação dos estudantes em diversas práticas sociais, e não como item isolado.

Para concluir, outros aspectos apontados são relevantes, como a incorporação de simulados específicos da PP (80%) que aparece como uma demanda central, pois permite familiarizar os estudantes com o formato e o nível do exame. Do mesmo modo, a presença de recursos multimodais (65%) e outros suportes digitais, pois amplia as possibilidades de engajamento e atende às orientações contemporâneas de ensino que valorizam a multimodalidade como parte das práticas sociais de linguagem (Brasil, 2018). Por fim, uma boa organização visual (50%) é destacada como condição necessária para que o material seja funcional dentro das salas de aula da rede pública, garantindo que a apresentação das informações não se torne uma barreira para a aprendizagem.

Além das perguntas, no questionário havia um campo opcional para comentários, no qual cinco dos vinte participantes registraram suas observações. Esses relatos evidenciam problemas em diferentes dimensões, abrangendo desde questões estruturais até desafios pedagógicos. Entre as dificuldades mencionadas, destacam-se as salas de aula com superlotação e a falta de equipamentos adequados para atividades de áudio e fala, como fones e microfones, o que inviabiliza a realização de tarefas previstas na plataforma. Segundo Mendes e Oliveira (2023) a infraestrutura escolar insuficiente representa um dos principais obstáculos para a implementação das tecnologias digitais na educação pública. A conectividade precária, a escassez de equipamentos para o grande número de alunos e a inadequação dos laboratórios de informática dificultam essa integração entre tecnologia e práticas pedagógicas.

Outro aspecto destacado pelos professores é o desinteresse dos alunos diante do material (*slides*) utilizado em aula, composto majoritariamente por capturas de tela/*prints* da plataforma, sem orientação metodológica ou aprofundamento pedagógico. Tal ponto chama a atenção para o formato das aulas de LI. De acordo com Bacich e Moran (2017), a simples presença de tecnologias não garante

engajamento, pois – para que tenham um impacto real – precisam estar integradas ao processo educativo com intencionalidade e coerência metodológica. Quando o uso das plataformas assume um caráter restrito à reprodução de conteúdos, sem gerar participação ativa, tende a produzir o afastamento dos alunos. Tal prática revela que a falta de exploração pedagógica contribui para uma experiência pouco significativa. Os relatos ainda indicam outra problemática quanto ao material, a dificuldade dos estudantes no acompanhamento visual, especialmente em salas numerosas, levando muitos professores a recorrerem à impressão dos textos para garantir que os alunos participem da aula.

Os docentes também apresentaram duas sugestões importantes. A primeira diz respeito à pouca exploração dos textos presentes no material, que geralmente são acompanhados por apenas duas ou três questões, reduzindo as possibilidades de trabalhar diferentes descritores e restringindo o desenvolvimento de múltiplas habilidades de leitura. Como alternativa, os professores sugerem ampliar o número e a variedade de atividades derivadas de um mesmo texto. A segunda sugestão refere-se à necessidade de incorporar metodologias ativas no trabalho com os conteúdos e descritores, a fim de tornar as aulas mais dinâmicas, engajadoras e alinhadas às necessidades reais dos estudantes.

Nesse sentido, Moran (2017, 2018), defende que metodologias ativas favorecem a autonomia, a participação e o protagonismo estudantil a partir de experiências de aprendizagem profundas e contextualizadas. Para o autor, atividades que exigem investigação, colaboração e tomada de decisões pelos estudantes tornam o ensino mais dinâmico e capaz de responder às demandas contemporâneas. Assim, as sugestões dos docentes convergem com essa perspectiva, indicando que a superação das limitações observadas nos materiais poderia ser alcançada por meio de propostas mais interativas, diversificadas e centradas no aluno, contribuindo para um ensino de inglês mais alinhado às necessidades reais da sala de aula.

Com base nas contribuições discutidas e nos dados provenientes da análise de necessidades, procedeu-se à sistematização dos pressupostos teóricos e pedagógicos que orientam a elaboração do *e-book*. Para tanto, foi elaborada uma *checklist*, utilizada como instrumento analítico para organizar e verificar a incorporação dos princípios que fundamentam o produto educacional.

4.3 Checklist dos principais pressupostos teóricos

A *checklist* foi elaborada para organizar e sistematizar os pressupostos teóricos que orientam a construção do *e-book*, assegurando coerência entre teoria e prática. Ele funciona como um guia de verificação durante o desenvolvimento do material, evitando a omissão de elementos essenciais e garantindo que o produto final esteja alinhado às necessidades dos alunos, aos princípios do IFE e às perspectivas do LC. Assim, a *checklist* contribui para a qualidade pedagógica e para a consistência metodológica do recurso didático.

Quadro 9 – Checklist dos pressupostos teóricos

Pressupostos do Inglês para Fins Específicos	Pressupostos do Letramento Crítico
(Hutchinson; Waters, 1987; Dudley-Evans; ST. John, 1998; Celani, 2008; Vilaça, 2010)	(Sardinha, 2018; Carbonieri, 2016; Jordão, 2016; Monte Mór, 2018; Menezes de Souza, 2011)
• Ensino planejado a partir das motivações, objetivos e contexto específicos do aluno; • Análise de necessidades para orientar conteúdos, gêneros e metodologia; • Uso de linguagem autêntica em contextos reais; • Materiais autênticos e baseados em gêneros da área-alvo; Aprendizagem contextualizada, conectada a tarefas reais; • Flexibilidade e adaptação às demandas do aprendiz; • Foco no aluno e no desenvolvimento de autonomia e protagonismo.	• Leitura é prática social e política; • Não há neutralidade nos textos nem nos leitores; • Consiste em interpretar, questionar, problematizar e desconstruir discursos; • Busca desenvolver consciência crítica e ação social; • Busca formar sujeitos autônomos, reflexivos e éticos; • Promove participação social e transformação.

Fonte: a autora

O conjunto de pressupostos do IFE e do LC revela convergências importantes para o ensino de LI. No âmbito do IFE, destacam-se princípios como o planejamento

do ensino a partir das motivações, objetivos e contextos específicos do aprendiz, o uso da análise de necessidades para orientar conteúdos, gêneros e metodologias, além da valorização de materiais autênticos, tarefas contextualizadas e práticas que desenvolvem autonomia. Já o LC ressalta que a leitura é sempre uma prática social e política, marcada pela ausência de neutralidade tanto nos textos quanto nos leitores. Essa perspectiva busca promover a interpretação crítica, a problematização de discursos e a formação de sujeitos reflexivos, autônomos e eticamente engajados. Assim, enquanto o IFE orienta o ensino para atender às demandas concretas dos aprendizes em seus contextos de uso da língua, o LC amplia essa compreensão ao propor uma leitura capaz de questionar e transformar práticas sociais, alinhando o ensino de inglês à formação cidadã e crítica.

A partir da articulação desses pressupostos teóricos, torna-se fundamental compreender como tais conceitos foram transpostos para a prática pedagógica. Assim, a seguir, é descrito o material desenvolvido por esta pesquisa.

4.4 Desenvolvimento do produto

A presente seção apresenta o produto educacional desenvolvido no âmbito desta pesquisa: o *e-book* intitulado *Para Além da Prova Paraná: Estratégias de Leitura e Formação Crítica*²⁰. O material busca integrar aspectos que surgiram a partir da articulação entre a análise realizada do exame, da análise de necessidades conduzida com professores de LI do EM e a *checklist* dos pressupostos do IFE e do LC. Além disso, o objetivo deste material é oferecer suporte pedagógico que ultrapasse o caráter meramente preparatório para o exame, que possibilite promover práticas de leitura mais contextualizadas, significativas e alinhadas às demandas reais do contexto de ensino de LI da rede pública.

A partir da análise, foi possível identificar alguns aspectos relevantes para compor o material, como a necessidade de ampliar a exploração de gêneros textuais, diversificar estratégias de leitura, contextualizar conteúdos, incorporar atividades que favoreçam análise crítica e estruturar exercícios e simulados de maneira coerente. Dessa forma, o *e-book* não se limita a oferecer atividades para o

²⁰ Acesse o *e-book*:

https://www.canva.com/design/DAGsyOEMQCg/QYFstMYMhPhEmEzbCfWM9w/edit?utm_content=DAGsyOEMQCg&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

desempenho no exame, mas visa potencializar a formação do estudante como leitor ativo, reflexivo e capaz de compreender e intervir nas práticas sociais de linguagem.

O *e-book* está organizado em cinco unidades. A primeira unidade é dedicada ao reconhecimento do gênero Prova Paraná, permitindo que professores e estudantes compreendam seus componentes e descritores. A segunda unidade intitulada “Mapeando a aprendizagem” apresenta uma sugestão de análise de necessidades que o professor poderá utilizar com seus alunos. A terceira unidade aborda os gêneros textuais e suas funções comunicativas, aspecto essencial tanto no IFE quanto no LC. A quarta unidade explora estratégias de leitura que favorecem a compreensão inferencial, crítica e contextualizada. Por fim, a quinta unidade reúne simulados que retomam os descritores presentes no exame.

A primeira unidade do *e-book*, intitulada *Reconhecimento do gênero Prova Paraná*²¹, tem como objetivo aproximar professores e alunos do exame por meio de uma exploração ativa de seus elementos e das demandas que compõem a prova. Essa etapa torna-se essencial porque diferentes contextos podem emergir no cotidiano escolar. No caso de professores e alunos, há aqueles que ingressaram recentemente na rede estadual do Paraná e ainda não estão familiarizados com o formato da PP, bem como há aqueles experientes que, embora já tenham contato com o exame, não conhecem como seus princípios e estrutura podem ser explorados para a promoção da aprendizagem.

Nesse sentido, a atividade elaborada na plataforma *Genially* reúne seis tarefas interativas que estimulam a reflexão dos estudantes sobre seu nível de conhecimento a respeito da PP. As tarefas incluem: questões de verdadeiro ou falso sobre o funcionamento do exame; associação entre imagens e temas recorrentes; identificação de grupos lexicais característicos das esferas comunicativas presentes na prova; seleção do descritor adequado para diferentes tipos de enunciados; reconhecimento dos gêneros textuais utilizados nos exames; e, por fim, uma atividade em que o aluno identifica as estratégias que considera mais eficazes para seu desenvolvimento enquanto leitor. Abaixo, um exemplo da tarefa de verdadeiro ou falso.

²¹ Atividade *Reconhecimento do gênero Prova Paraná* presente na unidade 1 do *e-book* no formato interativo. Disponível em: <https://view.genially.com/687aa38dccf5dcb85c0c281d/interactive-content-a-prova-parana-de-lingua-in-glesa>

Figura 1 – Reconhecimento do Gênero Prova paraná



Fonte: a autora

A inclusão dessa unidade se justifica porque o reconhecimento do formato da avaliação contribui para tornar o processo de realização da prova mais transparente e apoiar o desenvolvimento de estratégias metacognitivas (Alolaywi, 2025), aspectos fundamentais tanto para o IFE quanto para o LC. Sob a perspectiva do IFE, compreender a natureza da tarefa e o contexto em que a língua será utilizada é essencial para orientar práticas de leitura alinhadas à situação-alvo (Hutchinson; Waters, 1987). Já sob a ótica do LC, essa etapa estimula o aluno a posicionar-se diante do exame, adotando uma postura mais ativa em relação ao próprio aprendizado, bem como se torna mais autônomo e reflexivo sobre suas escolhas (Menezes de Souza, 2011). Dessa forma, esta unidade não apenas prepara o aluno, mas promove autonomia, consciência e engajamento, competências indispensáveis para um aprendizado significativo.

A segunda unidade do *e-book*²² é dedicada à etapa fundamental da abordagem de IFE, à Análise de Necessidades. Nela, são apresentadas sugestões de atividades que os professores podem utilizar com seus alunos, incluindo questionário diagnóstico e autoavaliação para identificar o nível de proficiência da turma, reconhecer quais descritores da PP apresentam mais facilidade ou dificuldade. A inclusão dessa etapa se justifica porque constitui-se como eixo central

²² Acesse a unidade no formato PDF para ser impresso:

 Conhecendo suas habilidades - Unidade 2 (A5).pdf

Acesse a atividade no formato interativo:

<https://wayground.com/admin/quiz/69527e9ed2d7000aada7bc5d?at=695590fa3b86d42bc9fc6399>

do IFE (Hutchinson; Waters, 1987; Dudley-Evans; St. John, 1998; Basturkmen, 2010), sendo essencial para orientar decisões e escolhas sobre descritores, gêneros e metodologias a serem utilizadas.

A aplicação dessa atividade oferece benefícios pedagógicos relevantes para alunos e professores. Aos alunos, possibilita maior compreensão de suas próprias necessidades, favorece o desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica sobre o próprio processo de aprendizagem. Aos professores, traz as ferramentas necessárias que permitem planejar intervenções mais precisas, contextualizadas e alinhadas às realidades concretas de seus alunos, uma vez que a partir das respostas é possível identificar aspectos como: habilidades que os alunos conseguem desenvolver com maior domínio, quais apresentam defasagem, quais estratégias de leitura podem auxiliar na aprendizagem, quais gêneros textuais devem ser explorados, experiências prévias com a LI, quais atividades os alunos consideram pertinentes, como eles avaliam seu desempenho com a leitura de textos em inglês, entre outros.

A unidade 3, *Reconhecimento de Gêneros e Funções Comunicativas*²³, tem como objetivo ampliar a compreensão dos estudantes sobre os diferentes gêneros presentes na PP e as funções sociais que desempenham. Para isso, busca apresentar exemplos recorrentes no exame e orientações para identificar sua finalidade, público-alvo e elementos composicionais. Do ponto de vista do IFE, trabalhar com gêneros reais e contextualizados aproxima o uso da língua das práticas sociais (Hutchinson; Waters, 1987; Dudley-Evans; St. John, 1998). De acordo com LC, reconhecer a função sociocomunicativa dos textos permite compreender que eles carregam intenções e posicionamentos (Sardinha, 2018; Carbonieri, 2016). Assim, a unidade contribui para o desenvolvimento de uma leitura mais estratégica e crítica, ajudando os alunos a interpretar informações, identificar discursos e participar de forma mais consciente na sociedade.

A unidade 4, *Estratégias de Leitura*²⁴, tem como objetivo fortalecer a autonomia dos estudantes diante dos textos que compõem a PP, oferecendo ferramentas que possam ser mobilizadas antes, durante e após a leitura. Nessa unidade, são abordadas estratégias como antecipação de sentido a partir de

²³ Acesse a unidade 3 no formato (A5):  Unidade 3 - (A5).pdf
Acesse o exercício 2 da unidade 3 (Formato Interativo): [Exercise 2](#)

²⁴ Acesse a unidade 4 no formato (A5):  Unidade 4 (A5).pdf

elementos paratextuais, levantamento de hipóteses, leitura global (*skimming*), leitura seletiva (*scanning*), inferência de significados pelo contexto, identificação de ideias principais e secundárias, análise de recursos multimodais e verificação de compreensão.

Essa proposta se apoia na perspectiva do IFE, que entende que o ensino deve preparar o aluno para usos reais da língua, nos quais a leitura é guiada por objetivos específicos e pela necessidade reais (Hutchinson; Waters, 1987; Basturkmen, 2010). Além disso, ao explorar estratégias favorece que o estudante desenvolva consciência sobre seu próprio processo de leitura, promovendo sua autonomia. Com base no LC, o uso de estratégias não se limita à decodificação textual, mas envolve a capacidade de questionar, interpretar intencionalidades, identificar perspectivas e problematizar discursos (Monte Mór, 2018; Carbonieri, 2016). Assim, esta unidade busca contribuir para o desenvolvimento de leitores mais competentes e críticos, capazes de compreender o texto e suas dimensões sociais, culturais e ideológicas.

A unidade dedicada aos *Simulados* tem por finalidade oferecer oportunidades de praticar, de maneira orientada, o formato e os desafios característicos da PP, promovendo tanto familiarização com o exame quanto o desenvolvimento de estratégias relevantes do processo de leitura de textos em inglês. Essa proposta dialoga com a abordagem de IFE, ao propor atividades alinhadas às necessidades reais do contexto avaliativo e às demandas específicas da tarefa (Hutchinson; Waters, 1987; Dudley-Evans; St. John, 1998). Além disso, essa unidade reforça as orientações da BNCC, que destaca a necessidade de promover práticas de leitura contextualizadas, analíticas e capazes de articular diferentes linguagens (Brasil, 2018). Assim, os simulados não constituem apenas preparação para a prova, mas uma ferramenta pedagógica que favorece maior consciência leitora, confiança e participação ativa no próprio processo de aprendizagem.

Com o *e-book* devidamente estruturado, é necessário realizar a identificação das *affordances* que emergem dessa proposta — ou seja, os potenciais de ação e as oportunidades de aprendizagem que o *e-book* oferece para professores e alunos. A seguir, são apresentadas as principais *affordances* observadas.

4.5 *Affordances* do produto

A presente seção tem por finalidade identificar as *affordances*, ou seja, as potencialidades de uso e de ação pedagógica, oferecidas pelo e-book quanto as unidades: (1) Reconhecimento do Gênero Prova Paraná, (2) Mapeando a aprendizagem (Análise de Necessidades), (3) Reconhecimento de Gêneros e suas Funções Comunicativas, (4) Estratégias de leitura e (5) Simulados. A seguir, o quadro sistematiza as principais *affordances*.

Quadro 11 – *Affordances* observadas

Unidade	Atividade	<i>Affordances</i>
Reconhecimento do Gênero Prova Paraná	1. Verdadeiro ou falso 2. Associação entre imagens e temas recorrentes; 3. Identificação de grupos lexicais característicos das esferas comunicativas presentes na prova; 4. seleção do descritor adequado para diferentes tipos de enunciados; 5. Reconhecimento dos gêneros textuais utilizados nos exames; 6. Organização das estratégias que considera mais eficazes para sua preparação.	• Promove a familiarização com o formato, os descritores e os gêneros recorrentes do exame. • Permite a verificação de concepções prévias e possíveis equívocos dos estudantes sobre a prova. • Possibilita o trabalho com vocabulário recorrente e com campos lexicais que aparecem com frequência no exame. • Possibilita discussões sobre o papel social das avaliações diagnósticas. • Permite a criação de sequências didáticas que partem da compreensão do exame para ampliar criticamente as práticas de leitura.
Mapeando a aprendizagem (Análise de Necessidades)	1. Reconhecimento de gênero e finalidade textual; 2. Identificação do assunto principal (<i>Skimming</i>);	• Permite ao professor diagnosticar o nível de proficiência leitora dos alunos. • Viabiliza a compreensão dos interesses e

	3. Identificação de informações explícitas; 4. Inferência e Interpretação; 5. Comparação entre textos; 6. Sequência lógica de ideias; 7. Inferência contextual / Repertório lexical; 8. Meu Conhecimento de Estratégias de Leitura.	dificuldades dos estudantes, orientando o planejamento. • Favorece o desenvolvimento da autonomia discente ao envolver o estudante na análise do próprio processo. • Auxilia o docente na seleção e planejamento das atividades.
Reconhecimento de Gêneros e Funções Comunicativas	1. Reconhecimento de gênero 2. Reconhecimento de gênero II 3. Gêneros e suas funções comunicativas 4. Conclusão	• Favorece o desenvolvimento da competência de leitura por meio do reconhecimento de diferentes gêneros textuais em língua inglesa. • Possibilita a identificação de elementos composicionais, linguísticos e visuais característicos de cada gênero. • Estimula a leitura crítica ao problematizar temas contemporâneos presentes nos textos.
Estratégias de leitura	Texto 1: Prediction, Interpretação e Reflexão. Texto 2: Skimming, Scanning, Inferência, Interpretação e Reflexão. Texto 3: Identificação de	• Desenvolve o uso consciente de estratégias de leitura, como antecipação, identificação da ideia principal, localização de informações específicas e inferência.

	informações, Linha do tempo (sequência), Interpretação e Reflexão. Texto 4: Identificação de gênero, Inferência e Localização de informação. Produção de Carta	• Favorece a autonomia do leitor ao ensinar procedimentos transferíveis para diferentes situações de leitura. • Contribui para o desenvolvimento da competência leitora exigida em avaliações diagnósticas.
Simulados	Simulado 1: D05 - D03 - D06 - d01 - D04 - D01 - D02 - d05 Simulado 2: D12 - D14 - D10 - d06 - d04 - D12 - D10 - D09 Simulado 3: D20 - D19 - D16 - D15 - D18 - D21 - D17 - D19	• Proporciona a familiarização com o formato, o nível de dificuldade e a estrutura da Prova Paraná. • Permite a aplicação integrada das habilidades e estratégias desenvolvidas nas unidades anteriores. • Possibilita ao estudante monitorar seu próprio desempenho e identificar avanços e dificuldades.

Fonte: a autora

As *affordances* identificadas nas unidades evidenciam o potencial do *e-book* como material pedagógico complementar voltado ao desenvolvimento da competência leitora em língua inglesa, articulando os pressupostos do IFE e do LC. As atividades propostas favorecem a familiarização com a avaliação diagnóstica, o reconhecimento de gêneros textuais, a aplicação de estratégias de leitura e a reflexão sobre temas relevantes ao contexto dos estudantes, promovendo autonomia, engajamento e construção de sentidos. Além disso, o material oferece subsídios ao professor para o planejamento de práticas pedagógicas contextualizadas, contribuindo para a melhoria das condições de ensino-aprendizagem e para a formação de leitores mais competentes, críticos e conscientes de seu papel social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de LI na rede pública estadual do Paraná tem enfrentado desafios significativos, especialmente devido às mudanças promovidas pela SEED e à ampliação de políticas educacionais que impactam diretamente o cotidiano das escolas. Entre esses desafios, destacam-se: a plataforma *Inglês Paraná* e a *Prova Paraná*. Embora essas propostas tenham como objetivo declarado a melhoria da aprendizagem, seus impactos na organização escolar, na prática pedagógica e na autonomia docente têm sido discutidos por professores e pesquisadores.

Nesse contexto, esta pesquisa teve como propósito contribuir com a prática docente ao oferecer como suporte pedagógico um material complementar com foco na PP de LI, orientado pelos pressupostos da abordagem de IFE e do LC justamente pela centralidade que atribuem às necessidades reais dos aprendizes, ao uso da língua em contextos significativos e à formação de leitores críticos capazes de interpretar discursos, identificar intencionalidades e posicionar-se perante os diversos discursos. Assim, esta pesquisa ressalta que essa articulação entre IFE e LC pode contribuir para a prática docente, bem como para o desenvolvimento de ensino-aprendizagem mais significativos da LI.

Ao longo do estudo, buscou-se responder às seguintes questões: (a) Como a prova se caracteriza no que se refere aos descritores, tipos de questões e gêneros textuais?, (b) De que maneira as percepções e dificuldades relatadas por professores de LI do Ensino Médio da rede estadual podem orientar a elaboração de um material didático complementar para a PP?, (c) De que forma o produto educacional elaborado reflete o referencial teórico que embasa esta pesquisa? e (d) Quais são as affordances do referido produto, percebidas pela pesquisadora durante sua elaboração?.

Nesse sentido, no que se refere à caracterização da prova, os resultados evidenciaram que a PP apresenta predominância de descritores voltados a habilidades de leitura de menor complexidade cognitiva, com recorrência de determinados tipos de questões e gêneros textuais, o que aponta para um padrão relativamente estável de avaliação.

Em relação às percepções e dificuldades relatadas pelos professores, a análise de necessidades revelou que o Material de Apoio disponibilizado apresenta alinhamento parcial com os descritores da prova, evidenciando lacunas como a

baixa diversificação de atividades, limitada contextualização sociocultural, pouca exploração dos textos e ausência de orientações metodológicas mais consistentes. Esses dados foram essenciais para orientar a elaboração do material complementar.

No que diz respeito ao produto educacional, o *e-book* proposto tem o intuito de responder a essas demandas e reflete o referencial teórico adotado ao incorporar princípios do IFE e do LC, priorizando atividades contextualizadas, o trabalho com gêneros textuais, o desenvolvimento de estratégias de leitura e a formação crítica dos estudantes. Nesse sentido, o material busca ultrapassar o aspecto preparatório para a prova, oferecendo suporte para uma prática de ensino contextualizada, reflexiva e alinhada às demandas contemporâneas. Além disso, ao articular princípios do IFE e do LC, o material busca promover maior autonomia, ampliar o repertório textual e discursivo dos alunos e possibilitar que compreendam a prova não como um fim em si mesma, mas como parte de um processo formativo amplo.

Ademais, durante o processo de elaboração, foram identificadas *affordances* relacionadas à possibilidade de adaptação do material às diferentes realidades escolares, ao incentivo à autonomia discente e ao potencial de promover práticas pedagógicas mais reflexivas e significativas.

Entretanto, cabe destacar algumas limitações identificadas a partir da análise de necessidades. Embora tenha sido elaborado para contribuir com as práticas docentes, o *e-book* não é capaz de solucionar os problemas estruturais enfrentados pelas escolas públicas. Aspectos como salas superlotadas, falta de equipamentos adequados, dificuldade de acesso às plataformas digitais e restrição da autonomia docente continuam a impactar o processo de ensino-aprendizagem no contexto de ensino das escolas do Paraná. Dessa forma, ressalto que tais melhorias dependem exclusivamente de políticas públicas consistentes, que valorizem o trabalho docente, que garantam condições adequadas e promovam uma formação continuada alinhada às demandas da escola contemporânea.

Para concluir, esta pesquisa contribui para a área de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas ao evidenciar a importância de materiais contextualizados e fundamentados teoricamente. Como desdobramentos futuros, sugere-se a aplicação do material em sala de aula para avaliação de seu impacto, bem como a oferta de formações continuadas para professores baseadas nas abordagens de IFE e LC. Além disso, propõe-se a criação de um banco de questões, a ser disponibilizado aos professores da rede, com o objetivo de ampliar as possibilidades de uso pedagógico

e fortalecer o trabalho docente.

Espera-se que esta pesquisa, bem como as reflexões provenientes, contribuam para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais críticas, contextualizadas e sensíveis às necessidades reais dos estudantes, reforçando o papel transformador da educação no processo de formação de sujeitos críticos e participativos na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N C. *O olhar do professor de língua inglesa sobre a plataforma inglês Paraná*. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

ALOLAYWI, Y. The Role of Metacognitive Strategies in Enhancing EFL Learners' Academic Success. *Forum for Linguistic Studies*, v. 7, n.9, p. 865–878, 2025.

ANTUNES, F M; JANUARIO, G; SANTOS, F A. Avaliação de Materiais Curriculares de Matemática, no Contexto da Educação do Campo, Implicada por Affordance e Agência. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, v. 38, p. e230156, 2024.

BACICH, L; MORAN, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso Editora, 2017.

BAKHTIN, M. *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press, 1986.

BARBOSA, R P; ALVES, N. A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. *Revista e-curriculum*, v. 21, 2023.

BASTURKMEN, H. *Developing courses in English for specific purposes*. Springer, 2010.

BELCHER, D D. 8. Trends in teaching English for specific purposes. *Annual review of applied linguistics*, v. 24, p. 165-186, 2004.

BERGOLI, P P; BOCORNY, A E P; FREITAS, A L P. Inglês para fins acadêmicos em uma instituição de ensino superior pública brasileira: uma análise de necessidades. *The specialist*. São Paulo, SP. Vol. 43, n. 2 (2022), p.[93]-121, 2022.

BORTONI-RICARDO, S M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 135 p.

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

CALIO, A P; STASSI-SÉ, J C; DE ARAUJO, M C. A PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PAULISTA E A SUBALTERNIDADE DO PROFESSOR. *Revista CBTecLE*, v. 8, n. 2, p. 030-044, 2024.

CARBONIERI, D. Descolonizando o ensino de literaturas de língua inglesa. *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 121-142, 2016.

CARBONIERI, D. *Letramento crítico e ensino de línguas: reflexões e propostas*. In: TAKAKI, N H; SILVA, K A (orgs.). *Letramentos em diferentes contextos: reflexões e práticas*. Campinas: Pontes, 2016. p. 125–142.

- CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. *Sísifo: revista de ciências da educação*, v. 9, n. 1, p. 71-78, 2009.
- CELANI, M A A. When myth and reality meet: Reflections on ESP in Brazil. *English for Specific Purposes*, v. 27, n. 4, p. 412-423, 2008.
- CERVETTI, G; PARDALES, M J.; DAMICO, J S. A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading online*, v. 4, n. 9, p. 80-90, 2001.
- CHICHORRO, P H B. *Compreensão oral e o inglês como língua franca na plataforma inglês-Paraná*. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
- CORACINI, S R; SEERIG, E. Práticas pedagógicas em Inglês para Fins Específicos: ressignificação com base nos letramentos críticos sob o viés sócio-histórico-cultural. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 20, n. 2, 2021.
- COSTA, W J S. *Ressignificando a gestão escolar democrática: Um novo olhar da Prova Paraná na escola pública*. 2022. 94 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2022.
- COUTO, G G. *Aspectos dialógicos da linguagem na Prova Paraná – área Língua Portuguesa*. 2021. 155 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras - Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava-PR.
- DENZIN, N K.; LINCOLN, Y S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Artmed, 2006.
- DOSSENA, G A. *Prova Paraná fluência 2019: reflexões e desdobramentos*. 2022. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.
- DUBOC, A P M. A avaliação da aprendizagem de língua inglesa no contexto do letramento crítico. *Entretextos*, v. 7, n. 1, p. 211-228, 2007.
- DUDLEY-EVANS, T; ST JOHN, M J. *Developments in English for specific purposes*. Cambridge University Press, 1998.
- EGIDO, A A. *A-Z de metodologia em pesquisa: estudos qualitativos, linguísticos e educacionais*, São Luís, EDUFMA, 2024.
- EL KADRI, A. *Affordances percebidas do Teletandem na/para formação de professores de língua inglesa*. 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.
- FAIRCLOUGH, N. *Language and Power* (2nd edn). Harlow. UK: Pearson Education, 2001.

FOGAÇA, A C; JORDÃO, C M. Ensino de línguas e práticas discursivas: por uma abordagem crítica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 46, n. 1, p. 89–105, 2007.

FRANCO, M A R S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 97, p. 534-551, 2016.

FRANK, H; OLIVEIRA JÚNIOR, P A. Letramento crítico a partir das leituras de um livro paradidático. *Linhas Críticas*, v. 29, 2023.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GIBSON, J J. *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1986.

GIMENEZ, T; CALVO, L C. S.; EL KADRI, M S..Beyond Madonna: Teaching materials as windows into pre-service teachers' understandings of ELF. In: BAYYURT, Y; AKCAN, S. (Eds.) *Current Perspectives on Pedagogy for English as a Lingua Franca*. Berlin: De Gruyter, 2015, p. 225-237.

HUTCHINSON, T; WATERS, A. *English for specific purposes*. Cambridge university press, 1987.

JANUARIO, G. Agência, affordance e a relação professor-materiais curriculares em Educação Matemática. *Ensino em Re-Vista*, v. 27, n. 3, p. 1055-1076, 2020.

JENKINS, J. Points of view and blind spots: ELF and SLA. *International Journal of Applied Linguistics*, 16(2), 137-159. 2006.

JORDÃO, C; FOGAÇA, F C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. *Revista Linguagens & Letras*, v. 8, n. 15, p. 69–86, 2007.

LIBÂNEO, J C. Didática.. São Paulo: *Editorial Cortez* [em linha]. 2013.

LIBANORI, G A. *Melhores políticas para melhores vidas: um estudo crítico das concepções que embasam o Programme for International Student Assessment (Pisa) no período 1997-2012*. 2015.

LUCKESI, C C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCUSCHI, L A et al. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *Gêneros textuais e ensino*, v. 2, p. 19-36, 2002.

MARSON, I C V; CAMARGO, Clarita Gonçalves de. CRENÇAS DE PROFESSORAS SOBRE O USO DA PLATAFORMA INGLÊS PARANÁ. *e-Mosaicos*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 32, 2024. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2024.83826. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/83826>.

Acesso em: 16 maio. 2025.

MENDES, A A P; DE OLIVEIRA, M M F. O Uso Compulsório de Plataformas Digitais de Aprendizagem em Sala de Aula na Educação Básica Pública do Estado do Paraná-Brasil. *Revista Interações*, v. 19, n. 64, p. 1-25, 2023.

MÓR, W M. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. *JORDÃO, C M; MARTINEZ, J Z; MÓR, W M. Letramentos em prática: na formação Inicial de professores de Inglês. São Paulo: Pontos*, p. 315-335, 2018.

MORAN, J. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. *Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento*. Curitiba: CRV, p. 23-35, 2017.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, p. 02-25, 2018.

MUNBY, J. Communicative syllabus design. Cambridge: University Press. 1978.

OLEKSZYSZEN, A C; NOGUEIRA, C M I. Prova Paraná: a resolução de situações-problema de estruturas multiplicativas. *Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*, v. 13, n. 1, p. 1-15, 2023.

NAKONIECZNY, A. C. O. Prova Paraná: Uma análise de situações-problema multiplicativas e sua relação com o livro didático. 2022. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí.

PAIVA, V L M O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. *Linguística aplicada e contemporaneidade. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB*, p. 135-153, 2005.

PAIVA, V L M O. Propiciamento (affordance) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa In: LIMA, Diógenes Cândido. *Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010.

PAIVA, V L M O. Narrativas de aprendizagem de línguas: reflexões sobre experiências de sucesso. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 377-408, 2011.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. Games, aulas de inglês e robótica: Estado investe cada vez mais em tecnologia para os estudantes. Curitiba, 27 de dezembro, 2022. Disponível em <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Games-aulas-de-ingles-e-robotica-Estado-investe-cada-vez-mais-em-tecnologia-para-os>.

PARANÁ, Secretaria da educação e do esporte. Superintendência de Educação. Perguntas frequentes prova Paraná. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/migrados/File/FAQ_PROVA_PR.pdf. Acesso em: 29/06/2024.

PARANÁ, Governo do Paraná. Escola digital Professor. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/ingles_parana. Acesso em: 01/07/2024.

PARANÁ. Secretaria de Educação. Infraestrutura. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Games-aulas-de-ingles-e-robotica-Estado-investe-cada-vez-mais-em-tecnologia-para-os>. Acesso em: 20/03/25

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretoria de Educação. *Orientação n.º 003/2023 – DEDUC/SEED: Orienta as instituições da rede pública estadual de educação sobre a prática docente no desenvolvimento dos Itinerários Formativos das Áreas do Conhecimento*. Curitiba: SEED, 2023.

PEDRI, C; KOERNER, R M. (2023). Práticas pedagógicas dos professores de Língua Inglesa e o desenvolvimento do seu letramento digital. *Revista De Educação PUC-Campinas*, 28. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v28e2023a7070>

PRADO, S M M et al. *Vai cair na prova de língua portuguesa? As avaliações em larga escala no Estado do Paraná e suas reverberações no ensino*. 2023.

SOUZA, L M T M. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética?. *Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa*, 2011.

RAMÍREZ, C G. English for specific purposes: Brief history and definitions. *Revista de linguas modernas*, n. 23, 2015.

RAMOS, R C G. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. *The ESPECIALIST*, v. 25, n. 2, p. 107-129, 2004.

SAMPAIO, I. *Sequência de leitura de gêneros: o conto de mistério como eixo do ensino*. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio/PR.

DOS SANTOS, S D. Os gêneros da esfera humorística: a linguagem e a produção do humor. 2021.

SARDINHA, P M M. Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. *Linguagens & Cidadania*, v. 20, p. 1-17, 2018.

SARMENTO, M E R. Análise de necessidades de inglês para fins específicos em um curso de graduação em turismo. 2012.

SAVARIS, S B et al. *Os impactos da prova Paraná em escolas das redes municipal e estadual de educação básica*. 2022.

SEIDLHOFER, B. *Understanding English as a lingua franca*. Oxford University Press, 2011.

SILVA, C E P N et al. *Os impactos da COVID-19: um estudo com alunos de famílias da agricultura familiar do município de Santa Helena-PR*. 2022. Dissertação de Mestrado. Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

SOARES, E A C. *O letramento crítico no ensino de língua inglesa: identidades, práticas e percepções na formação do aluno-cidadão*. 2014.

SWALES, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

VAN LIER, L. *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2004.

VIAN, O. A análise de necessidades no ensino de inglês em contextos profissionais. *ESpecialist*, v. 29, n. 2, p. 139-158, 2008.

VILAÇA, M. L. C. O processo de avaliação e elaboração de materiais didáticos para cursos de inglês para fins específicos. *IN: Revista de Letras do Instituto de Humanidades da Unigranrio. Duque de Caxias: Unigranrio Editora*, 2003.

VILAÇA, M L C. English for Specific Purposes: fundamentos do ensino de inglês para fins específicos. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. 9, n. 34, p. 1-12, 2010.

TOMLINSON, B (org.). *Materials development in language teaching*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

TOMLINSON, B; MASUHARA, H. *The complete guide to the theory and practice of materials development for language learning*. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2018.

TULLIO, R; DIAS, C F B; AMESTOY, M B. As pesquisas sobre a prova Paraná: caminhos e perspectivas. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, v. 17, n. 5, p. e8440-e8440, 2025.

TUROLLO, A. Affordances na interação online de aprendizes de inglês na modalidade educação a distância. *Ilha do Desterro*, v. 73, p. 183-203, 2020.

ZANCOPÉ, T; KADRI, M S E. Affordances do protótipo “teaching english to teachers”: contribuições da perspectiva da justiça social, da educação antirracista e do web-currículo para as aulas de inglês na formação de professores de línguas. *Ilha do Desterro*, v. 74, n. 3, p. 463-491, 2021.

ZUCHELLI, S T S. *Uma proposta para aprendizagem linguística ativa no ensino das orações coordenadas*. 2023. 147 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó.

APÊNDICE

Quadro 1 – Perguntas de apresentação do questionário

Apresentação - Introdução
Preencha seu email:
Você concorda em participar dessa pesquisa?
Você leciona inglês em quais séries?
Você pertence a qual núcleo regional?

Fonte: o autor

Quadro 2 – Perguntas do questionário sobre o material

Questionário sobre o material de apoio de língua inglesa para o EM
1. Em sua opinião, o material (slides RCO+aulas) explora adequadamente os conteúdos e descritores que são avaliados na Prova Paraná de Língua Inglesa para o Ensino Médio?
2. Como você avalia a relação "descriptor e conteúdo" no material (slides RCO+aulas) para a preparação dos alunos para a Prova Paraná de Língua Inglesa?
3. Como você avalia o aspecto visual do material (slides do RCO+aulas) de língua inglesa? Considere o tamanho da fonte, o espaçamento, a disposição e nitidez dos textos e imagens, etc.
4. Como você avalia a contextualização dos conteúdos do material, quanto à sua relevância para a realidade sociocultural dos alunos?
5. Avalie a diversidade de exercícios presentes nos slides em relação à sua adequação para os descritores abordados na Prova Paraná:
6. Nas aulas de inglês com foco nos conteúdos e descritores para a prova Paraná, com qual frequência você utiliza outros materiais como auxílio?
7. Assinale os aspectos que você considera essenciais para compor um material complementar com foco específico na prova de Língua Inglesa do Ensino Médio:

Fonte: o autor