



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

NERI DE SOUZA SANTANA

**“A TECNOLOGIA É UMA SALVAÇÃO?”:**  
TENSÕES, DISCURSOS E IDEOLOGIAS NA  
(TRANS)FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA  
INGLESA

---

Londrina  
2025

NERI DE SOUZA SANTANA

**“A TECNOLOGIA É UMA SALVAÇÃO?”:**  
**TENSÕES, DISCURSOS E IDEOLOGIAS NA**  
**(TRANS)FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA**  
**INGLESA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Profa. Dra. Michele Salles El Kadri

Londrina  
2025

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

S232\1" Santana, Neri de Souza .  
"A tecnologia é uma salvação?" : Tensões, discursos e ideologias na (trans)formação de professores de Língua Inglesa / Neri de Souza Santana. - Londrina, 2025.  
225 f. : il.

Orientador: Michele Salles El Kadri.  
Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2025.  
Inclui bibliografia.

1. Tecnologias digitais na formação de professores de língua inglesa - Tese. 2. Pedagogia Histórico-Crítica - Tese. 3. Discursos e ideologias tecnológicas - Tese. 4. Plataforma Inglês Paraná - Tese. I. Salles El Kadri, Michele . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 37

NERI DE SOUZA SANTANA

**“A TECNOLOGIA É UMA SALVAÇÃO?”:**  
**TENSÕES, DISCURSOS E IDEOLOGIAS NA**  
**(TRANS)FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA**  
**INGLESA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Profa. Dra. Michele Salles El Kadri  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Dra. Andressa Cristina Molinari  
Universidade Federal Fluminense - UFF

---

Profa. Dra. Claudia Cristina Ferreira  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Dra. Dircel Aparecida Kaile  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof. Dr. Leonardo Neves Correa  
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Londrina, 28 de fevereiro de 2025.

À minha família, meu bem maior!

## AGRADECIMENTOS

Esta tese não teria sido possível sem o apoio e o incentivo de tantas pessoas.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por sempre me proporcionar tudo o que preciso.

Ao CNPq, pelo financiamento da minha bolsa de pesquisa em 2024 e 2025.

À minha orientadora, Profa. Dra. Michele Salles El Kadri, por todas as oportunidades que me proporcionou, por acreditar em mim, por me desafiar constantemente e por seu apoio ao longo desta jornada.

Aos participantes desta pesquisa, por permitirem que eu aprendesse tanto com eles!

Aos meus queridos pais, Jorge e Izaura, por sempre acreditarem em mim, por estarem sempre comigo e por me incentivarem a buscar conhecimento, bem como a construir valores e caráter, fundamentais para minha identidade pessoal e docente.

Ao Claudio, meu parceiro de vida, por seu apoio incondicional, por estar sempre ao meu lado, por ser meu amigo! E, acima de tudo, por sua paciência e por me ouvir falar incessantemente sobre minha tese!

Aos meus irmãos, Elvis e Erika, por todo apoio, amor e dedicação, e ao meu querido sobrinho e afilhado, Thomas (amorzinho da dinda), por ressignificar minha vida e por me fazer sorrir e gargalhar, mesmo em meio a dias estressantes de trabalho.

Aos meus sogros, Claudio e Suely, por me acolherem e por sempre me ajudarem quando precisei.

À Célia Regina Capellini Petreche, amiga que conheci durante minha trajetória profissional. Sou grata por sua parceria, por estar sempre disposta a embarcar em novas colaborações, por sua presença nos momentos difíceis e desafiadores da academia e da docência, e por ser uma amiga compreensiva, encorajadora e companheira para todas as horas.

Aos meus queridos amigos e colegas de Pós-Graduação, Renan William Silva de Deus, Jefferson Lhamas, Pedro Santana e Thaísa Zancopé, pelos momentos de troca de experiências, pelas distrações e pelo apoio, tanto nos períodos de alegria quanto nos de angústia.

Aos professores Cláudia Cristina Ferreira, Andressa Cristina Molinari, Samantha

Gonçalves Mancini Ramos, Dircel Aparecida Kailer e Leonardo Neves Correa por se disporem a contribuir com minha trajetória acadêmica e por aceitarem fazer parte da comissão avaliadora deste estudo.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEL, pela oportunidade de aprendizado ao longo dessa jornada.

SANTANA, Neri de Souza. “A tecnologia é uma salvação?”: tensões, discursos e ideologias na (Trans)formação de professores de língua inglesa. 2025. 225 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

## RESUMO

Pesquisas sobre tecnologia educacional (Selwyn, 2010, 2013, 2014) demonstram que a adoção de tecnologias no ensino não ocorre de maneira neutra. Pelo contrário, ela é influenciada por discursos dominantes e percepções individuais que moldam as práticas pedagógicas. Nesse contexto, torna-se essencial investigar como discursos e ideologias se manifestam na educação. No âmbito da formação de professores de língua inglesa, o Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) representa um espaço privilegiado para essa análise, pois desempenha um papel central na construção da identidade docente. Assim, este estudo tem como objetivo compreender os discursos, ideologias e representações de professores em formação inicial sobre tecnologia, com base em suas experiências no Pibid-Inglês da Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus Cornélio Procópio. A pesquisa fundamenta-se na perspectiva crítica das tecnologias (Selwyn, 2010, 2013, 2014), na Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 2003) e na pesquisa narrativa (Clandinin, 2006; Clandinin & Connelly, 2011). De natureza qualitativa e interpretativista, o estudo analisa narrativas escritas por cinco pibidianos, bem como gravações e transcrições de encontros formativos, registros do grupo e apresentações em eventos acadêmicos. Os encontros, denominados Encontros (Trans)formativos, foram estruturados a partir da Pedagogia Histórico-Crítica (Gasparin, 2012), promovendo uma reflexão crítica sobre o uso das tecnologias no ensino. A análise dos dados baseia-se em categorias da Análise Crítica do Discurso, como Representação dos Atores Sociais (Van Leeuwen, 1997, 2008) e Transitividade (Halliday, 1994), articuladas aos discursos e ideologias das tecnologias digitais (Selwyn, 2013, 2014). Os resultados indicam que, nas narrativas iniciais, os pibidianos se representavam como usuários ativos das tecnologias ou como beneficiários de suas potencialidades, enquanto as tecnologias eram vistas como neutras ou transformadoras. Os alunos, por sua vez, eram frequentemente representados como beneficiários passivos das ferramentas digitais. Esses discursos estavam alinhados a concepções deterministas e tecnicistas, reforçando ideologias do Neoliberalismo, Novo Capitalismo e Libertarismo. Contudo, ao longo do processo formativo, mudanças discursivas foram observadas. Com o aprofundamento da reflexão crítica, os professores passaram a reconhecer a tecnologia como um elemento condicionado por fatores sociais, políticos e pedagógicos, questionando sua suposta neutralidade. A ressignificação do papel docente também se tornou evidente, com maior ênfase na mediação crítica da tecnologia e no protagonismo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Embora transformações tenham ocorrido, algumas ideologias permaneceram cristalizadas, evidenciando a complexidade do processo de mudança discursiva. Os achados reforçam a necessidade de práticas formativas que estimulem um olhar crítico sobre as tecnologias educacionais e suas implicações na prática docente. Além disso, destacam a importância de políticas educacionais que promovam uma abordagem mais consciente e reflexiva sobre o uso das tecnologias na formação de professores.

**Palavras-chave:** tecnologias digitais na educação; discursos e ideologias tecnológicas; formação de professores de língua inglesa; pedagogia histórico-crítica; plataforma inglês Paraná.

SANTANA, Neri de Souza. **"Is technology a salvation?"**: tensions, discourses and ideologies in the (Trans)formation of English Language Teachers. 2025. 225 f. Thesis (Doctorate in Language Studies) – State University of Londrina, Londrina, 2025.

## ABSTRACT

Research on educational technology (Selwyn, 2010, 2013, 2014) demonstrates that the adoption of technologies in educational settings is not neutral. On the contrary, it is influenced by dominant discourses and individual perceptions that shape pedagogical practices. In this context, it is essential to investigate how discourses and ideologies manifest in education. In the field of English language teacher education, the Institutional Teaching Initiation Program (Pibid) represents a privileged space for this analysis, as it plays a central role in the construction of teacher identity. Thus, this study aims to understand the discourses, ideologies, and representations of pre-service teachers regarding technology, based on their experiences in the Pibid-English program at the State University of Northern Paraná, Cornélio Procópio campus. This research is grounded in the critical perspective on technology (Selwyn, 2010, 2013, 2014), Critical Discourse Analysis (Fairclough, 2003), and narrative inquiry (Clandinin, 2006; Clandinin & Connelly, 2011). Qualitative and interpretative in nature, the study analyzes written narratives by five pre-service teachers (Pibid participants), as well as recordings and transcripts of formative meetings, group records, and conference presentations. These meetings, called (Trans)formative Encounters, were structured based on Historical-Critical Pedagogy (Gasparin, 2012), fostering critical reflection on the use of technology in teaching. The data analysis is based on categories from Critical Discourse Analysis, such as Social Actor Representation (Van Leeuwen, 1997, 2008) and Transitivity (Halliday, 1994), articulated with discourses and ideologies of digital technologies (Selwyn, 2013, 2014). The results indicate that, in their initial narratives, Pibid participants portrayed themselves as active users of technology or as beneficiaries of its potential, while technology was perceived as neutral or transformative. Students, in turn, were often represented as passive beneficiaries of digital tools. These discourses aligned with deterministic and technicist conceptions, reinforcing the ideologies of Neoliberalism, New Capitalism, and Libertarianism. However, throughout the formative process, discursive changes were observed. As critical reflection deepened, pre-service teachers began to recognize technology as an element shaped by social, political, and pedagogical factors, questioning its supposed neutrality. The redefinition of the teaching role also became evident, with greater emphasis on the critical mediation of technology and the active role of students in the teaching-learning process. Although transformations occurred, some ideologies remained deeply ingrained, highlighting the complexity of discursive change. The findings reinforce the need for formative practices that encourage a critical perspective on educational technologies and their implications for teaching. Moreover, they highlight the importance of educational policies that promote a more conscious and reflective approach to the use of technology in teacher education.

**Keywords:** digital technologies in education; technological discourses and ideologies; teacher education; historical-critical pedagogy; english language teaching.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Estudo do PPP do 3º CPM na biblioteca da escola.	82
<b>Figura 2:</b> Ambientação na escola.	83
<b>Figura 3:</b> Observação de aula na turma do 7º ano no 3º CPM.	84
<b>Figura 4:</b> Encontro (trans)formativo em formato on-line.	85
<b>Figura 5:</b> Nuvem de palavras sobre tecnologia.	93
<b>Figura 6:</b> Plano de atividades elaborado por um dos grupos	95
<b>Figura 7:</b> Encontro sobre a plataforma Inglês Paraná.	96
<b>Figura 8:</b> Slides criados por Inteligência Artificial sobre a Plataforma Inglês Paraná	97
<b>Figura 9:</b> Anotações dos pibidianos sobre análise da Plataforma à luz da BNCC	98
<b>Figura 10:</b> Excertos dos pibidianos sobre a Plataforma Inglês Paraná	99
<b>Figura 11:</b> Slide sobre os discursos ideológicos sobre tecnologias na educação	100
<b>Figura 12:</b> Boas práticas com tecnologia no ensino de Língua Inglesa	101
<b>Figura 13:</b> Material didático produzido pelo grupo 1	102
<b>Figura 14:</b> Material didático produzido pelo grupo 2	102
<b>Figura 15:</b> Print da atividade que concerne a narrativa 1	118

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Objetivo principal, objetivos específicos, questões de pesquisa, categorias de análise e fonte de dados	26
<b>Quadro 2:</b> Síntese dos trabalhos mapeados	35
<b>Quadro 3:</b> Discursos e ideologias sobre tecnologias digitais em El Kadri e Rocha (2018)	64
<b>Quadro 4:</b> Relações entre os discursos das tecnologias (Selwyn, 2014) e as Ideologias	75
<b>Quadro 5:</b> Ideologias e Manifestações no contexto educacional	76
<b>Quadro 6:</b> Projeto de trabalho docente e discente na perspectiva histórico-crítica.	87
<b>Quadro 7:</b> Organização dos encontros presenciais e on-line síncronos	91
<b>Quadro 8:</b> Caracterização dos participantes da pesquisa.	114
<b>Quadro 9:</b> Instrumentos de geração de dados - Narrativas	117
<b>Quadro 10:</b> Seções de análise no Capítulo 4.	125
<b>Quadro 11:</b> Síntese das escolhas metodológicas da pesquisa	127
<b>Quadro 12:</b> Síntese da seção - A representação ativa dos professores: usuários e beneficiários digitais	133
<b>Quadro 13:</b> Síntese da seção - O discurso da facilitação tecnológica e da eficiência educacional	139
<b>Quadro 14:</b> Síntese da seção - O discurso do Tecno-fundamentalismo e da interação e inovação pedagógica	149
<b>Quadro 15:</b> Síntese da subseção: Representações iniciais sobre a plataforma	162
<b>Quadro 16:</b> Síntese da subseção: Representações críticas sobre a plataforma	171
<b>Quadro 17:</b> Síntese da seção - O discurso do anti-determinismo tecnológico e a reconfiguração do papel docente	192
<b>Quadro 18:</b> Movimento discursivo dos pibidianos durante os encontros (trans)formativos	196
<b>Quadro 19:</b> Síntese da pesquisa	201

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADC	Análise do Discurso Crítica
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CALL	<i>Computer-Assisted Language Learning</i>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CPM	Colégio da Polícia Militar
EF	<i>Education First</i>
ILF	Inglês como Língua Franca
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério da Educação
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
QPM	Quadro Próprio do Magistério
SCIELO	Biblioteca Eletrônica Científica on-line
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
Justificativa e relevância do estudo .....	17
Justificativa do referencial teórico da abordagem crítica das tecnologias - Tecnologia como discurso .....	19
Percurso motivacional da pesquisa.....	21
Objetivos e questões de pesquisa.....	23
Organização do trabalho .....	24
<b>CAPÍTULO 1: DISCURSOS, REPRESENTAÇÕES E IDEOLOGIAS EM RELAÇÃO À TECNOLOGIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>28</b>
1.1 Tecnologias digitais na educação brasileira e na formação de professores.....	28
1.2 Discursos, Representações e Ideologias .....	45
1.3 Tecnologia Digital na Educação: Entre promessas e Constatações .....	49
1.4 Discursos e ideologias da tecnologia na educação .....	60
1.4 Desafios Contemporâneos da Tecnologia na Educação .....	77
<b>CAPÍTULO 2: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....</b>	<b>81</b>
2.1 Encontros (Trans)formativos como prática interventiva .....	81
<b>CAPÍTULO 3: REFERENCIAIS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>106</b>
3.1 Natureza da Pesquisa .....	106
3.2 A investigação narrativa .....	107
3.3 Contexto da Pesquisa: a Escola Pública e o Pibid.....	109
3.4 Participantes .....	114
3.5 Instrumento de Geração e Análise de Dados.....	116
3.6 Procedimentos de Análise dos dados .....	120
3.6.1.1 Transitividade .....	122
3.6.1.2 Representação dos Atores Sociais — Representação de si e do outro .....	123
Análise e agrupamento dos dados .....	124
3.7 Síntese metodológica da pesquisa .....	126

3.8 Considerações Éticas .....	128
<b>CAPÍTULO 4: DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL SOBRE AS TECNOLOGIAS DIGITAIS .....</b>	<b>130</b>
4.1 Quais as representações dos professores sobre si mesmos em relação a tecnologia? .....	131
4.2 Quais os discursos e ideologias de professores em relação a tecnologia?.....	134
4.2.3.1 Representações iniciais sobre a plataforma Inglês Paraná .....	150
4.2.3.2 Representações críticas sobre a plataforma .....	162
4.3 Quais os discursos, representações e ideologias dos professores em relação a tecnologia após as experiências? .....	172
4.3.2 Discussão dos Resultados .....	193
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>199</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>211</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>222</b>
ANEXO A - Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) .....	223
ANEXO B - Termo de confidencialidade e sigilo.....	225

## INTRODUÇÃO

Estudos sobre tecnologias digitais no ensino não são um assunto novo. No contexto atual, essa questão adquire não apenas relevância, mas torna-se parte constituinte do trabalho docente. Ademais, pesquisas sobre Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) ganharam força após a pandemia de Covid-19, que intensificou seu uso em diversos cenários, incluindo o educacional (Fernandes e Gatollin, 2021). As pressões de natureza social, tecnológica, política e econômica requerem a inserção das TDIC no cenário educacional, sendo alvo de pesquisas e debates, seja pelo aumento dos recursos tecnológicos adquiridos ou pela diversidade de possibilidades de seu uso para fins didáticos e construção do conhecimento.

Apesar da ampliação do uso das TDIC durante a crise sanitária, poucas mudanças estruturais ocorreram nas escolas, onde o ensino tradicional ainda predomina (Fernandes e Gatollin, 2021). Nos contextos institucionais, a crise impulsionou a adoção de formas híbridas de ensino e expandiu o uso de plataformas digitais, mas não resultou em uma reformulação significativa das práticas pedagógicas. Para Williamson (2021), a crescente plataformização da educação reforça dinâmicas de governança algorítmica e controle corporativo sobre a aprendizagem, em vez de promover uma transformação genuinamente educacional.

Esse fenômeno pode ser observado na rede estadual do Paraná, onde a plataforma Inglês Paraná (Paraná, 2021), desenvolvida em parceria com a *Education First (EF)*, tornou-se obrigatória para os alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Apesar do discurso governamental sobre seu potencial “transformativo”, estudos (Santana, Santana e Figueiredo, 2022; Silva, 2023; de Deus, 2024) indicam que a plataforma se distancia de uma formação crítica tanto no aprendizado da língua inglesa quanto na integração das tecnologias digitais ao ambiente escolar. Voltarei a esse enfoque no Capítulo 4, dedicado à análise da pesquisa.

No mesmo contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) propõe dez competências a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica, incluindo a incorporação das TDIC. De acordo com o documento, os alunos devem utilizar as tecnologias de modo crítico, significativo, reflexivo e ético nas práticas cotidianas, incluindo as escolares. No entanto, conforme apontam Williamson e Hogan (2021), políticas educacionais que enfatizam a aquisição de competências digitais muitas vezes estão alinhadas a interesses econômicos globais, reduzindo a autonomia crítica dos sujeitos e reforçando padrões

tecnocráticos de ensino.

A discussão sobre tecnologia na educação, portanto, exige uma abordagem crítica que transcenda o determinismo tecnológico e a concepção das TDIC como meros suportes pedagógicos. Selwyn (2010; 2013; 2020), principal referencial desta pesquisa, alerta para a necessidade de estudos que questionem como e por que as tecnologias educacionais estão sendo empregadas, em vez de apenas investigar como devem ser utilizadas. Para o autor, é fundamental problematizar os discursos que apresentam a tecnologia como solução inquestionável para os desafios educacionais. Pesquisas mais recentes ampliam essa crítica, considerando não apenas o uso da tecnologia, mas as formas como sua implementação está inserida em um contexto mais amplo de privatização da educação, governança algorítmica e reconfiguração das relações de poder na escola (Williamson, 2021; Perrotta, Gulson & Williamson, 2020).

Nesse sentido, apoio meu estudo na visão crítica da tecnologia educacional apresentada por Selwyn (2010; 2012; 2013; 2017; 2020), que argumenta que a pesquisa acadêmica em tecnologia educacional é, muitas vezes, fragilizada por um viés excessivamente otimista ou distópico. Essa abordagem reconhece a natureza política das TDIC e enfatiza a necessidade de considerar questões de poder, controle e resistência nos contextos educacionais (Selwyn, 2017; Williamson, 2021; Watters, 2021). Esse posicionamento é corroborado por investigações mais recentes, que problematizam a expansão das *EdTechs* e da inteligência artificial na aprendizagem personalizada, evidenciando como esses avanços podem reforçar desigualdades e ampliar o controle de grandes corporações sobre a educação (Selwyn & Facer, 2021). Dessa forma, a adoção acrítica das tecnologias digitais como soluções educacionais inquestionáveis deve ser revisitada, especialmente diante dos desafios contemporâneos impostos pela cultura de dados e pela lógica de mercado que permeia a tecnologia educacional.

Ao incorporar esses elementos, busco evidenciar que a adoção das TDIC na educação não é neutra, pois reflete interesses políticos e econômicos que moldam as práticas pedagógicas e as relações de poder na escola. Dessa forma, minha pesquisa se propõe a analisar criticamente as representações e ideologias subjacentes às narrativas de professores em formação sobre tecnologia, contribuindo para um debate mais matizado e fundamentado sobre as TDIC na educação contemporânea.

## JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO

A escolha da tecnologia como foco central desta pesquisa justifica-se tanto por motivações pessoais quanto por fundamentos acadêmicos e científicos. No âmbito pessoal, a investigação emerge da minha experiência como formadora de professores de língua inglesa, especialmente no curso de Licenciatura em Letras Inglês-Português, assim como no contexto da educação básica e em institutos de idiomas. Essa vivência permitiu-me observar de perto os desafios e as inquietações de professores em formação inicial sobre a integração das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, especialmente no ensino de línguas estrangeiras, como o inglês.

Minha experiência pessoal também se conecta ao trabalho com a coordenação pedagógica de projetos de internacionalização e extensão em colaboração com escolas públicas de educação básica. Esses contextos suscitaram reflexões sobre o papel das tecnologias digitais, ampliando o meu interesse em investigar as representações e os discursos que professores em formação inicial produzem sobre tais tecnologias. Particularmente, essa motivação se intensificou diante dos desafios que os futuros docentes enfrentam ao integrar tecnologias de maneira crítica e eficaz em suas práticas pedagógicas.

Para tanto, nessa perspectiva, defendo a relevância de estudos críticos que superem a visão da tecnologia educacional como um instrumento meramente voltado a diagnosticar obstáculos e limitações que supostamente dificultariam o avanço inevitável do progresso tecnológico (Selwyn, 2010; 2013; 2014). Minha concepção não está no uso dogmático das TDIC, pois concordo que é fundamental criar um ambiente de aprendizagem em que alunos possam ter iniciativas, problemas a resolver, possibilidades para corrigir erros e criar soluções pessoais. Além disso, quando o professor utiliza um recurso tecnológico, como fonte de informação ou como um recurso didático para a atividade de ensino, está também possibilitando que os alunos aprendam sobre as práticas sociais que utilizam tecnologia e desenvolvem habilidade e atitudes para se relacionarem com a tecnologia na vida (Brasil, 2017).

Em termos acadêmicos e científicos, esta pesquisa fundamenta-se na relevância de compreender os discursos, representações e ideologias que permeiam as percepções de professores em formação sobre tecnologias digitais. Dessa forma, investigar esses discursos permite não apenas revelar os fatores que influenciam as escolhas e as práticas pedagógicas, mas também questionar até que ponto as tecnologias são verdadeiramente acessíveis e relevantes para a educação, bem como explorar barreiras e potencialidades percebidas pelos docentes em formação.

Neste ponto, a perspectiva da tecnologia como discurso (Selwyn, 2013; 2014) oferece um arcabouço teórico que se alinha às preocupações desta pesquisa. Diferentemente de abordagens que tratam a tecnologia como um artefato isolado ou como um elemento sociocultural que opera em uma relação simbólica direta com as práticas sociais, o enfoque discursivo possibilita uma análise mais ampla, abordando as estruturas ideológicas, narrativas e práticas sociais que sustentam o uso e o entendimento das tecnologias. Assim, ao adotar a tecnologia como discurso, esta pesquisa investiga como as narrativas ideológicas e representações são construídas e reproduzidas no contexto educacional, particularmente entre professores em formação inicial.

Aqui, no entanto, a escolha do termo tecnologia como discurso como marco teórico central deste estudo se justifica pela necessidade de compreender como as tecnologias digitais são representadas e interpretadas no contexto educacional, especialmente pelos professores em formação. A teoria do discurso tecnológico propõe que a tecnologia não é apenas um objeto neutro ou uma ferramenta a ser usada de forma instrumental, mas é configurada e mediada por representações e valores culturais. Isso torna a tecnologia uma construção social que se manifesta em diferentes formas de discurso, influenciando e sendo influenciada por contextos históricos, culturais e ideológicos. A partir dessa perspectiva, não se trata apenas de o que as tecnologias são, mas como são tratadas, percebidas e representadas pelas pessoas, em especial no ambiente escolar.

Além disso, a escolha dessa abordagem se alinha ao meu propósito de investigar os discursos ideológicos dos professores, que se entrelaçam com a ideologia educacional e as práticas pedagógicas, as quais são muitas vezes formadas e influenciadas por representações de tecnologias.

A escolha de me concentrar na tecnologia como discurso também responde à necessidade de superar visões deterministas ou redutoras, que tratam as tecnologias como entidades autônomas com impactos diretos e previsíveis sobre a sociedade e a educação. Essa perspectiva amplia a compreensão sobre as potencialidades transformadoras das tecnologias, mas também suas limitações e desafios, porque são interpretadas à luz dos contextos socioculturais em que são inseridas.

#### **JUSTIFICATIVA DO REFERENCIAL TEÓRICO DA ABORDAGEM CRÍTICA DAS TECNOLOGIAS - TECNOLOGIA COMO DISCURSO**

A escolha do referencial teórico<sup>1</sup> (Selwyn, 2010, 2013, 2014) no contexto atual se justifica pela relevância contínua de suas ideias quanto sua aplicabilidade às questões contemporâneas relacionadas à tecnologia educacional. Os trabalhos de Selwyn estabeleceram uma base sólida para o estudo crítico das tecnologias educacionais, especialmente no que se refere aos discursos, ideologias e promessas associadas a elas. Embora tenham sido publicados há mais de uma década, seus conceitos e categorias analíticas continuam a ser amplamente citados, aplicados e expandidos, inclusive pelo autor, o que demonstra sua relevância e durabilidade no campo. As preocupações de Selwyn, como o determinismo tecnológico, a promessa de soluções universais para problemas educacionais e as ideologias por trás das inovações tecnológicas, permanecem altamente relevantes. O uso crescente de inteligência artificial, plataformas educacionais on-line e a aceleração da digitalização pós-pandemia intensificaram os debates que ele iniciou. Os conceitos apresentados por Selwyn podem ser utilizados como uma lente teórica para analisar fenômenos tecnológicos atuais. Por exemplo, suas análises sobre discursos ideológicos são úteis para investigar plataformas digitais emergentes e as narrativas associadas ao seu uso em sala de aula. Seu trabalho também explora dinâmicas de poder, representações sociais e discursos que moldam a relação entre tecnologia e educação, temas que continuam fundamentais em qualquer análise crítica.

---

<sup>1</sup> Neil Selwyn é um dos principais teóricos que oferece uma abordagem crítica sobre o uso das tecnologias na educação, desafiando as visões idealistas e tecnocráticas predominantes. Em seu trabalho de 2010, o autor explora criticamente os discursos que promovem as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como essenciais para a educação em todos os níveis. Ele destaca que esses discursos, muitas vezes otimistas e deterministas, simplificam a relação entre tecnologia e sociedade. Selwyn aponta que as TDIC são frequentemente apresentadas como soluções universais, ignorando as limitações estruturais e institucionais que afetam sua implementação prática. Além disso, ele critica a lacuna entre as promessas transformadoras e a realidade nas escolas, enfatizando a necessidade de analisar os contextos sociais e culturais em que essas tecnologias operam.

As tecnologias, pela perspectiva de Selwyn (2010), devem ser vistas **não somente como recurso**, mas **como discurso**, posto que estes podem servir de veículos para ideologias e representações. Portanto, ao adotar a tecnologia como discurso como referencial teórico-metodológico, a pesquisa reforça seu compromisso com uma análise crítica e contextualizada, oferecendo *insights* que transcendem o momento histórico de publicação dos trabalhos de Selwyn e se mostram relevantes para os desafios contemporâneos da formação docente em um mundo cada vez mais mediado digitalmente.

Entretanto, é importante enfatizar que o posicionamento crítico que está sendo defendido nesta tese é o da crítica com significado, com propósito, com objetividade e rigor. Esse posicionamento implica abordar a tecnologia com desconfiança e ceticismo, mas sempre com um **olhar construtivo** em vez de uma posição mais restrita e desagregadora (Selwyn, 2017). Essa abordagem não presume que a tecnologia seja um problema, mas, ao contrário, reconhece a necessidade de se questionar seriamente seu uso na educação. Uma abordagem crítica perante educação e tecnologia, portanto, envolve a produção de análise detalhada e ricamente contextualizada, o engajamento em avaliação objetiva, e o empenho em investigar qualquer situação em termos de seus aspectos positivos e negativos, bem como todas as facetas entre esses dois polos (Selwyn, 2017).

Um dos propósitos fundamentais de uma abordagem crítica é o compromisso com a transformação, buscando promover melhorias tanto na educação quanto no uso da tecnologia. Isso significa que adotar uma postura crítica não se trata de uma atitude meramente oposicionista, mas sim de um processo construtivo. O objetivo dos estudos críticos deve ser o desenvolvimento de análises aprofundadas e propositivas, em vez de uma simples postura de contestação. Dessa forma, a questão não se resume a ser “contra” ou “a favor” da tecnologia digital, mas sim a reconhecer sua presença inevitável e refletir criticamente sobre suas limitações e possibilidades. Qualquer crítica à tecnologia deve ser formulada de maneira afirmativa, identificando desafios e propondo alternativas viáveis. O propósito essencial dessa abordagem está na conversão da análise crítica em estratégias concretas para aperfeiçoar a relação entre tecnologia e educação. Nesse sentido, é fundamental compreender que nenhuma crítica representa um ponto final sobre determinado tema; pelo contrário, o pensamento crítico deve ser visto como um ponto de partida para debates contínuos e esforços constantes na busca por melhores práticas (Selwyn, 2017).

Examinar os discursos ideológicos sobre tecnologia na educação possibilita entender como essas ferramentas são concebidas, legitimadas e, eventualmente, contestadas no

processo de formação docente. No contexto do ensino de Língua Inglesa (LI), essa reflexão se torna particularmente relevante, uma vez que a tecnologia é frequentemente associada à modernização e à inovação pedagógica, sendo, muitas vezes, interpretada de forma determinista como um elemento indispensável para a aprendizagem. No entanto, a adoção acrítica dessas narrativas pode obscurecer desigualdades estruturais e restringir o desenvolvimento de uma postura reflexiva por parte dos futuros professores.

A análise dos discursos permite que os docentes em formação desenvolvam uma compreensão mais crítica sobre a relação entre tecnologia e ensino, identificando as ideologias subjacentes a concepções como a inevitabilidade do avanço tecnológico ou a suposta neutralidade dos recursos digitais (Selwyn, 2010, 2014). Esse entendimento é fundamental para subsidiar escolhas pedagógicas mais embasadas, garantindo que as tecnologias sejam utilizadas de forma intencional e contextualizada, em vez de serem incorporadas de maneira automática.

A pesquisa sobre os discursos ideológicos das tecnologias contribui, portanto, para a formação docente ao oferecer ferramentas analíticas que possibilitam a desconstrução de narrativas hegemônicas e a construção de abordagens mais críticas e situadas. No ensino de LI, no qual o uso de tecnologias digitais é amplamente incentivado, essa reflexão se torna essencial para evitar a reprodução de discursos que ignoram as limitações e desigualdades associadas ao acesso e à apropriação tecnológica. Dessa forma, estudar esses discursos permite não apenas compreender como as tecnologias são representadas e utilizadas no contexto educacional, mas também capacitar professores a tomarem decisões mais conscientes, reflexivas e alinhadas às necessidades de seus alunos e ao contexto em que atuam.

#### **PERCURSO MOTIVACIONAL DA PESQUISA**

Meu interesse como pesquisadora é o de contribuir para o meu contexto de atuação como formadora, tendo em vista os participantes dessa pesquisa: professores em formação inicial inscritos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Estes professores possuem um currículo no curso de Letras com atenção voltada ao ensino de línguas a partir de práticas sociais e estão a discutir, durante sua formação, temáticas voltadas ao letramento digital e políticas linguísticas; e estarão, em breve, atuando em escolas. O Pibid, como contexto desta pesquisa, se configura como espaço de formação profissional de grande

interesse, tendo em vista sua contribuição na minha própria jornada como educadora. Particpei do programa junto ao mesmo curso de Letras Inglês/Português da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) onde me graduei e realizo esta pesquisa. Na ocasião, atuei como professora supervisora, em razão de ser professora do Quadro Próprio do Magistério (QPM) da educação básica do estado do Paraná. Com esta participação, fui capaz de perceber como o subprojeto de língua inglesa, além de contribuir na formação inicial dos graduandos de Letras com estudos mais teóricos relacionados ao ensino e aprendizagem de língua inglês e a elaboração de materiais didáticos, foi determinante para minha formação continuada. Dentro do projeto tive a oportunidade de vivenciar práticas diversas de ensino e aprendizagem, contribuindo com minhas experiências e obtendo mais conhecimentos teórico-práticos. Além disso, essa experiência foi um divisor de águas na minha carreira, impelindo o meu regresso à academia. Com o incentivo das coordenadoras do subprojeto, ingressei no mestrado de Ensino e fortaleci meu interesse pela pesquisa. O Pibid também me possibilitou vivenciar o cenário do ensino superior com um olhar de docente e executar ações diferenciadas junto a escola pública onde trabalhava e me aguçar a vontade de trabalhar no segmento de formação de professores. O viés colaborativo e reflexivo do Pibid também influenciou a profissional que sou hoje. Além de trabalhar com tecnologias digitais no Pibid com uma das minhas turmas do Ensino Médio, nessa época iniciei projetos de formação para uso de tecnologias digitais com alunos e professores da rede pública de ensino, trabalho que certamente culminou no meu interesse por este estudo. De fato, pesquisas sobre o Pibid tem demonstrado o potencial transformador para as identidades dos envolvidos (El Kadri, 2013).

Concebo os cursos de Letras (Português-Inglês e inglês) como ambientes de formação, e como formadora de professores, entendo ser necessário conduzir meus alunos-professores a entenderem, a indagarem e a examinarem suas ações, e serem conscientes para possíveis soluções e mudanças em seus próprios contextos. O professor, em formação inicial, precisa aprender, além de lecionar, a investigar e a refletir sobre a sua (futura) docência, a sua (futura) ação (Freire, 1995; 2014), para que seja competente em “observar(-se), questionar(-se), pesquisar(-se), organizar ideias, interpretar e reinterpretar continuamente, problematizando, sempre” (Ramos; Freire, 2009, p. 33).

Logo, entendo, como docente, haver a necessidade de uma renovação nos cursos de formação de professores que, majoritariamente, focam apenas no modelo pedagógico do como fazer, em que as TDIC são vistas como meras ferramentas da informação. Por isso, é imprescindível (inter)relacionar e integrar conhecimentos técnicos e pedagógicos na mediação tecnológico-digital do professor nos cursos de formação, uma vez que um complementa o

outro (Almeida; Valente, 2011; Porto, 2013; Mayrink; Albuquerque-Costa, 2017). Entendo que o Pibid, como um programa voltado para a formação docente, também deva ter essa atenção.

Vale ressaltar que a formação inicial do professor deve se aproximar das necessidades locais e conceber os contextos didático-pedagógicos de cada professor, considerando, também, as especificidades das TDIC para o ensino-aprendizagem. As TDIC são importantes para a educação do futuro, porém, sozinhas, não podem resolver todos os problemas decorrentes do ensino-aprendizagem (Kenski, 2012a; 2012b; Moran, 2012; 2013; Prensky, 2012; Bates, 2016; Selwyn, 2010; 2010a; 2013; 2014). A formação precisa ser reflexiva, de maneira que as TDIC possam fazer sentido de criação, invenção, motivação e inovação (Lévy, 1993) para a prática docente, ao invés de se constituírem em um mero complemento ou acessório, para as atividades educacionais. Não basta oferecer a mesma metodologia, o mesmo procedimento e objetivos, com roupagens novas ou as antigas camufladas (Alves, 2014). É essencial o planejamento do trabalho pedagógico do professor mediado por tecnologias como forma de tomada de decisões sistemáticas, reflexivas e contínuas, que possam superar “as práticas conservadoras e cristalizadas de ensinar, aprender e avaliar” (Silva, 2017, p. 37).

#### **OBJETIVOS E QUESTÕES DE PESQUISA**

Com base nessas reflexões, esta pesquisa busca contribuir para a formação de futuros professores e para o debate acadêmico sobre como os discursos tecnológicos influenciam a educação, especialmente no ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas brasileiras. O objetivo geral é compreender os discursos, ideologias e representações de professores em formação inicial de LI forjados por experiências mediadas por tecnologia e por encontros formativos organizados pela Pedagogia Histórico-Crítica. Os objetivos específicos são três: a) Identificar as representações de professores sobre si mesmos em relação à tecnologia; b) Identificar os discursos e ideologias de professores em formação inicial em relação à tecnologia e c) Investigar as narrativas desses professores em formação após as experiências formativas. Para responder estes objetivos, lanço mão de três perguntas de pesquisa: a) Quais as representações dos professores sobre si mesmos em relação a tecnologia?; b) Quais os discursos e ideologias de professores em relação a tecnologia? e c) Quais os discursos,

representações e ideologias dos professores em relação a tecnologia após as experiências formativas?

Esta pesquisa, portanto, serve como uma análise, ainda que de amostra local, das representações, discursos e ideologias de professores de línguas (em formação inicial e continuada) sobre a integração das tecnologias digitais no ensino, uma temática atual e que impacta diretamente na formação e atuação dos profissionais que estão hoje nos cursos de licenciatura em Letras Inglês-Português e iniciando seus processos de atuar nas escolas públicas.

### **ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO**

Nesse contexto, busco compreender os discursos, as ideologias e as representações dos professores em formação inicial de LI forjados por experiências mediadas por tecnologia e por encontros formativos organizados pela Pedagogia Histórico-Crítica, uma vez que a ideologia é concebida por meio da linguagem e reflete como representamos o mundo, os eventos e as nossas relações sociais (Fairclough, 1989; 2003). A ideologia se faz presente nas práticas discursivas e textuais, permitindo que valores e visões de mundo de grupos dominantes se infiltrem nos discursos do dia a dia e nas formas de comunicação, moldando o entendimento social e tornando-se naturalizada (Fairclough, 1995). Por isso, estudar as ideologias presentes nos discursos cotidianos é tão importante, pois contribui para que percebamos que as ideologias não são neutras, e que contribuem para a manutenção de relações de poder.

Desta forma, acompanhando o subprojeto de LI como professora colaboradora de área, pude realizar esta pesquisa e realizar uma intervenção que serviu tanto para fins de pesquisa quanto para fins de formação para o grupo. Denominados encontros (trans)formativos, estes encontros aconteceram semanalmente na universidade e foram inseridos no cronograma regular do subprojeto. Sendo organizada pelos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) (Gasparin, 2012), a formação englobou estudos, leituras, discussões teórico-metodológicas e abordagens de ensino de língua inglesa e das tecnologias, entre outros. Durante e após esses encontros os professores em formação escreviam narrativas refletindo uma série de questões relativas às práticas formativas deles e como percebiam as tecnologias neste contexto. No capítulo 3, referente a metodologia apresento detalhadamente a formação.

O referencial teórico da pesquisa se constitui da abordagem críticas das tecnologias, dos discursos, das representações e das ideologias sobre as tecnologias digitais (Selwyn, 2010; 2012; 2013; 2020). Como referencial metodológico recorro a pesquisa narrativa (Connelly; Clandinin, 2006; Clandinin, 2006; Pinnegar; Daynes, 2007) por ser um tipo de pesquisa que permite uma coleta de dados ampla que pode ser baseadas em relatos, histórias e pontos de vista pessoais dos participantes. Como referencial teórico-metodológico e analítico baseio-me nas premissas da Análise do Discurso Crítica (ADC) (Fairclough, 1989; Chouliaraki; Fairclough, 1999) por considerar o discurso como fonte principal de análise, visto que ele geralmente tráz consigo representações e ideologias que podem refletir questões de poder.

A ADC, no caso desta pesquisa, poderá contribuir fortemente para as análises de questões discursivas, de representação e ideologias, somando-se ao referencial teórico específico das tecnologias digitais, dado que apesar de evidenciar as dimensões discursivas e possivelmente ideológicas das tecnologias digitais, a abordagem crítica das tecnologias de Selwyn não possui referencial próprio e detalhado para a análise da linguagem, lacuna que se busca preencher no estudo pelos subsídios oferecidos pela Análise de Discurso Crítica (ADC). A ADC oferece categorias analíticas que são utilizadas para compreensão das ideologias sobre tecnologias que emergem dos textos analisados neste estudo. Concentro-me nas categorias da Representação dos Atores Sociais (Van Leeuwen, 1997; 2008) e do Sistema de Transitividade (Halliday, 1994) como categorias de análise, posto que elas possibilitam observar os atores sociais presentes nos discursos e a forma como eles se representam e compreendem a tecnologia.

Assim, a narrativa de análise foi organizada a partir dos discursos sobre as tecnologias digitais que emergem do entrelaçamento intertextual e interdiscursivo do conjunto de dados, compondo, assim, as cinco categorias interpretativas da tese: Aprendizado Centrado no Aprendiz, Eficiência da Educação, Comunitarismo, Anti-institucionalismo e Tecno-fundamentalismo — apresentadas no capítulo 2, relativo ao referencial teórico e no capítulo 4, da análise dos dados. A seguir, no Quadro 1, apresento o objetivo principal, os objetivos específicos, as questões de pesquisa, as categorias de análise e a fonte de dados utilizadas em cada capítulo:

**Quadro 1:** Objetivo principal, objetivos específicos, questões de pesquisa, categorias de análise e fonte de dados

Objetivo Geral	Objetivos específicos	Perguntas de pesquisa	Categorias de Análise	Instrumento de geração de Dados
Compreender os discursos, ideologias e representações de professores em formação inicial de LI forjados por experiências mediadas por tecnologia e por encontros formativos organizados pela Pedagogia Histórico-Crítica.	Identificar as representações de professores sobre si mesmos em relação à tecnologia.	Quais as representações dos professores sobre si mesmos em relação a tecnologia?	Teoria dos atores sociais Van Leuween (1997, 2008); Transitividade (Halliday, 1994), discursos ideológicos das tecnologias digitais (Selwyn, 2014).	Narrativas produzidas pelos participantes
	Identificar os discursos e ideologias de professores em formação inicial em relação à tecnologia.	Quais os discursos e ideologias de professores em relação a tecnologia?	Transitividade (Halliday, 1994), discursos ideológicos das tecnologias digitais (Selwyn, 2014).	
	Investigar as narrativas desses professores em formação após as experiências formativas.	Quais os discursos, representações e ideologias dos professores em relação a tecnologia após as experiências formativas?	Teoria dos atores sociais Van Leuween (1997, 2008); Transitividade (Halliday, 1994), discursos ideológicos das tecnologias digitais (Selwyn, 2014).	

Fonte: a autora.

De modo a explorar os aspectos mencionados, organizo a tese da seguinte maneira: nesta introdução descrevi como o tema da tese surgiu durante minha experiência como formadora de professores e os motivos da escolha do foco de pesquisa deste estudo. Apresentei também os objetivos gerais e específicos desta investigação, bem como as questões de investigação.

O Capítulo 1 concentra-se nos discursos, representações e ideologias em relação à tecnologia digital na educação. Para tanto, situo o contexto das tecnologias digitais na educação brasileira e na formação de professores e conceituo discursos, representações e ideologias (Fairclough e Wodak (1997); Fairclough (2003; 2009) e Selwyn (2013; 2014). Em seguida, apresento os discursos e as correntes ideológicas vinculadas às tecnologias digitais (Selwyn, 2013; 2014), referenciais que fundamentam as análises da pesquisa apresentadas no capítulo 4.

O Capítulo 2 contextualiza a pesquisa. Nele, apresento a formação implementada sob os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) (Gasparin, 2005; 2012) e descrevo a

preparação para a organização dos encontros. Explico em que consiste a metodologia PHC e como ela se aplicou no contexto do estudo. Denominada de “Encontros (Trans)formativos, a prática interventiva foi o pano de fundo para a escrita das narrativas dos pibidianos que consistiu na geração de dados da pesquisa.

No capítulo 3, caracterizo a metodologia adotada para o estudo, detalho a natureza e o contexto da investigação. Nele, apresento o desenho da pesquisa e minhas filiações ontológicas e epistemológicas. Apresento também o cenário da pesquisa, com foco no programa Pibid e do 3º Colégio da Polícia Militar de Cornélio Procópio, escola parceira do subprojeto de LI e os procedimentos de análise e o percurso ético.

No capítulo 4 procedo às análises do conjunto de dados de modo a explorar os modos como os cinco discursos sobre tecnologias emergem nas narrativas dos participantes da pesquisa. Ao longo deste capítulo analiso os discursos ideológicos e as representações dos participantes em relação as tecnologias digitais. O capítulo é encerrado com a discussão dos resultados, de modo a responder às perguntas de pesquisa: a) Quais as representações dos professores sobre si mesmos em relação a tecnologia? b) Quais os discursos e ideologias de professores em relação a tecnologia?; e c) Quais os discursos, representações e ideologias dos professores em relação a tecnologia após as experiências?

Nas considerações finais, relato a contribuição dos resultados da pesquisa no que diz respeito ao desenvolvimento teórico da área, à compreensão das transformações na formação inicial de professores com a integração da tecnologia digital em contexto local. O objetivo geral da tese é abordado e também são discutidas as implicações, limitações, desafios deste trabalho juntamente com a agenda de pesquisa.

A seguir, apresento o Referencial Teórico que permeia o estudo.

## **CAPÍTULO 1: DISCURSOS, REPRESENTAÇÕES E IDEOLOGIAS EM RELAÇÃO À TECNOLOGIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO**

Neste capítulo discuto os pressupostos teóricos fundamentais para esta tese: A Análise do Discurso Crítica (Fairclough, 1995) e os Discursos e Ideologias das tecnologias digitais (Selwyn, 2013; 2014). Ambos os referenciais teóricos se amparam em estudos críticos que se ocupam em investigar as implicações ideológicas que as ocorrências discursivas exercem sobre formas de como os sujeitos se relacionam e agem socialmente e seus sistemas de valores, crenças e atitudes (Figueiredo, 2009), (Santana, Santana e Figueiredo, 2022). Nesta pesquisa, os dois construtos teóricos se reforçam e permitem uma análise de como os pibidianos representam a tecnologia e a si mesmos em relação a elas. Ao integrar os dois referenciais, esta tese explora como os discursos expressos pelos pibidianos durante o período interventivo (descrito no capítulo 2) refletem suas crenças sobre a tecnologia em contextos educacionais e como, ou se, transformam a partir de discussões sobre o tema.

Dessa forma, este capítulo tece uma contextualização sobre as tecnologias digitais na educação e na formação de professores e conceitua discursos, representações (Thompson, 1984); (Fairclough e Wodak, 1997), (Wodak e Meyer, 2009), (Fairclough, 1989, 1995, 2003; 2009, 2013, 2016) e Selwyn (2014) e ideologias; (Selwyn, 2013; 2014); Rocha e El Kadri (2018). Início apresentando pesquisas que abordam a relação entre tecnologias e a formação de professores, e em seguida, tecnologia e ensino de LI.

### **1.1 TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na educação brasileira tem sido amplamente investigada, com destaque para estudos de Revisão Sistemática da Literatura (RSL) que mapeiam temas como educação inclusiva, habilidades socioemocionais, pandemia de Covid-19, jogos digitais, gamificação e cibercultura. Essas pesquisas revelam avanços e desafios estruturais, destacando a necessidade de aprofundamento em aspectos como formação docente, avaliação de impacto e infraestrutura.

O estudo de Versuti et al. (2020), que analisou produções entre 2009 e 2019, identificou uma diversidade de usos das TDIC, desde ambientes virtuais de aprendizagem até validações de escalas psicológicas. Apesar do foco em intervenções para desenvolvimento de habilidades em profissionais da educação, as pesquisas não avançam em questões específicas da formação docente mediada por tecnologia, limitando-se a enxergá-la como instrumento de

formação ou inclusão.

Em paralelo, Santos e Burlamaqui (2020) examinaram tecnologias digitais alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino fundamental. Embora haja crescimento no número de estudos sobre o tema, persiste a dificuldade em avaliar se essas ferramentas promovem efetivamente a apropriação de habilidades pelos alunos. A análise revelou contradições: enquanto algumas pesquisas destacam o engajamento e a ludicidade proporcionados pelas TDIC, outras apontam a carência de avaliações robustas e a falta de suporte tecnológico para professores.

Marques et al. (2023) realizaram uma RSL com o objetivo de analisar a produção acadêmica brasileira sobre o uso das TDIC na educação escolar entre 2017 e 2021. Os autores estruturaram suas conclusões em dois eixos: (1) Potencialidades das TDIC, com ênfase na inclusão digital, autonomia discente e motivação estudantil; e (2) Fragilidades, como formação docente deficitária, uso instrumental das tecnologias e carência de infraestrutura. O estudo reforça que as TDIC podem transformar práticas educacionais ao promover aprendizagem colaborativa e ressignificação do ensino, mas sua efetividade depende de investimentos em conectividade, suporte técnico e políticas públicas articuladas. A insegurança docente, associada à formação inicial e continuada insuficiente, emerge como obstáculo central, exigindo a integração entre teoria acadêmica e realidade escolar para superar barreiras práticas.

Jesuino et al. (2024) mapearam o uso de equipamentos como computadores, celulares e projetores multimídia na Educação Básica, destacando sua versatilidade e acesso desigual. Enquanto computadores são restritos a laboratórios, celulares ganham relevância pela portabilidade e funcionalidades pedagógicas, como produção de conteúdos audiovisuais. Contudo, a aplicação predominante ainda se limita à transmissão de informações (slides, vídeos) e à interação via redes sociais, com poucas iniciativas inovadoras, como a adaptação de smartphones para experimentos científicos. A pesquisa evidencia uma dinâmica assimétrica: embora os alunos participem ativamente em atividades de produção, as avaliações permanecem quantitativas e centradas no professor, reforçando um modelo unilateral de ensino.

Silva e Ramos (2023), em uma RSL, analisaram a integração de TDIC na formação inicial de professores, apontando a fragmentação curricular das licenciaturas como entrave à construção de competências digitais. A predominância de abordagens instrumentais, desarticuladas de contextos reais de ensino, limita a mediação pedagógica significativa. O

estudo defende a ressignificação de habilidades digitais informais dos licenciandos, propondo estágios que simulem desafios pedagógicos concretos e a inclusão de debates sobre ética e equidade digital. Conclui-se que a formação docente requer flexibilidade curricular, articulação transdisciplinar e valorização de trajetórias individuais para transcender a mera instrumentalização.

As RSLs analisadas convergem em apontar a TDIC como potencial transformadora, desde que integrada a políticas públicas robustas, infraestrutura adequada e formação docente crítica. A superação de desafios como avaliação de habilidades, insegurança pedagógica e rigidez curricular demanda articulação entre academia, gestão escolar e sociedade. Como destacam Marques et al. (2023), a consolidação de uma cultura digital escolar depende da sinergia entre práticas educacionais inovadoras e dinâmicas sociais, tornando a inclusão sociodigital uma realidade efetiva para todos os agentes educacionais.

Ao relacionarmos as pesquisas apresentadas às discussões realizadas por Selwyn (2010, 2013, 2014) sobre discursos ideológicos em torno das tecnologias educacionais, algumas conexões relevantes surgem, como o determinismo tecnológico e discursos de transformação. Os estudos revisados frequentemente destacam as TDIC como potencialmente transformadoras da educação, ecoando o discurso predominante de inovação tecnológica. Selwyn (2013) critica essa visão, argumentando que a tecnologia não gera mudanças por si só, mas opera dentro de dinâmicas políticas, sociais e institucionais.

A ênfase em inclusão digital, engajamento e autonomia discente (Marques et al., 2023) reflete esse otimismo tecnológico, mas as fragilidades apontadas (formação docente deficitária e infraestrutura precária) sugerem que a efetividade das TDIC está condicionada a fatores estruturais, o que reforça a perspectiva anti-determinista de Selwyn (2010).

Além disso, o uso instrumental das tecnologias e reprodução de desigualdades apresentadas na análise de Jesuino et al. (2024) sobre o uso predominante das TDIC para transmissão de conteúdo e interações limitadas confirma a visão de Selwyn (2014) sobre o uso instrumental da tecnologia na educação, na qual as TDIC são frequentemente adotadas sem desafiar modelos tradicionais de ensino. A desigualdade no acesso e na aplicação das tecnologias reforça o argumento de Selwyn (2010) de que a tecnologia, em vez de democratizar a educação, muitas vezes reproduz e amplia disparidades já existentes.

Outra questão evidente é a fragmentação curricular e a formação docente como barreira. Silva e Ramos (2023) apontam que a formação inicial dos professores é voltada para abordagens instrumentais, dificultando a construção de uma mediação pedagógica

significativa. Isso dialoga com a crítica de Selwyn (2013) às narrativas que promovem a tecnologia como solução, sem considerar a necessidade de desenvolvimento profissional contínuo e crítico dos professores. A insegurança docente mencionada por Marques et al. (2023) reflete outro ponto central nas análises de Selwyn (2014): a falta de suporte e de formação adequada impede que os professores usem as TDIC de maneira reflexiva, reforçando um ciclo de dependência tecnológica sem apropriação crítica.

Santos e Burlamaqui (2020) apontam contradições na adoção das TDIC, especialmente quanto à dificuldade de medir seu impacto real na aprendizagem. Isso se relaciona com o conceito de performatividade educacional discutido por Selwyn (2013), no qual as tecnologias são adotadas para demonstrar modernização e inovação, mas sem avaliações robustas de sua eficácia real. Por fim, a necessidade de políticas públicas e articulação entre agentes é ressaltada. As revisões destacam que a efetividade das TDIC depende de investimentos em infraestrutura, formação e políticas públicas articuladas. Isso reforça a ideia de que a tecnologia na educação não deve ser vista isoladamente, mas dentro de um ecossistema educacional mais amplo, como propõe Selwyn (2014), que defende uma abordagem mais crítica e sociotécnica para entender o impacto das TDIC.

Em resumo, os estudos revisados evidenciam que a integração das TDIC na educação ainda é marcada por desafios estruturais, limitações na formação docente e persistência de um uso instrumental da tecnologia. Esses pontos dialogam diretamente com a perspectiva crítica de Selwyn sobre os discursos otimistas que cercam a tecnologia educacional, reforçando a necessidade de uma abordagem mais contextualizada e menos determinista.

Nesse sentido, é essencial discutir não apenas a presença das TDIC no ensino, mas também os desafios envolvidos em sua integração pedagógica, a forma como os professores percebem e utilizam essas tecnologias e as ideologias que permeiam seu discurso sobre elas. Diante das evidências apontadas, apresento a seguir, um mapeamento realizado por Santana e El Kadri (2023) que estreitam essas discussões para o ensino de Língua Inglesa, contexto dessa pesquisa.

#### 1.1.1 Formação inicial de professores de inglês mediada por tecnologia

O estudo de Santana e El Kadri (2023) mapeou pesquisas sobre tecnologias digitais no ensino de Língua Inglesa (LI) e analisou trabalhos apresentados em dois eventos de relevância na área: a V Jornada de Educação, Linguagem e Tecnologia (UNICAMP) e o IV Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa (UFS). Dos nove artigos selecionados,

emergiram abordagens heterogêneas das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), revelando tanto avanços conceituais quanto lacunas persistentes.

Um dos estudos analisados, de Tudela (2019), ilustra a percepção das TDIC como meros recursos de suporte às aulas. Seus resultados indicam que estudantes reconhecem a tecnologia como estímulo motivacional, mas não como ferramenta transformadora da prática pedagógica. Essa visão reducionista, que limita o computador a um instrumento de entretenimento, reflete dificuldades em integrar as TDIC de forma intencional ao processo educativo. Apesar do esforço do autor em investigar a formação universitária para o uso desses recursos, a pesquisa evidencia uma desconexão entre as potencialidades teóricas das tecnologias e sua aplicação prática em sala de aula.

Em contraponto, outros pesquisadores (Magalhães, 2018; Silva, 2018; Costa & Medeiros, 2018; Oliveira, 2018; Santos, 2019) adotam uma perspectiva crítica, vinculando as TDIC aos letramentos digitais e multiletramentos. Esses estudos exploram, por exemplo, o uso de jogos digitais para o ensino de inglês como língua adicional, enfatizando a dimensão social da linguagem. Entretanto, mesmo em trabalhos que dialogam com o contexto sócio-histórico – como o de Oliveira e Gallardo (2018), que relacionam TDIC ao paradigma do pós-método –, ainda persiste a concepção das tecnologias como "fonte de auxílio", reforçando seu papel instrumental em detrimento de uma abordagem mais disruptiva.

A diversidade de construtos teóricos nos artigos analisados – como pedagogia dos multiletramentos, multimodalidade e língua como prática social – revela a riqueza epistemológica do campo. No entanto, a maioria dos autores não aprofunda a relação entre essas bases teóricas e seus contextos investigativos, limitando-se a menções superficiais. Essa fragilidade corrobora a crítica de Selwyn (2010), para quem pesquisas sobre TDIC devem priorizar não apenas o "como" as tecnologias são usadas, mas o "porquê" de suas aplicações, articulando reflexão crítica e realidade educacional.

Os resultados gerais do mapeamento apontam que as TDIC no ensino de LI permanecem envoltas em ambiguidades. Mesmo estudos que reconhecem a centralidade das tecnologias em um mundo em transformação tendem a reproduzir visões tecnocêntricas, como destacado por Selwyn (2014). Predominam análises focadas em características técnicas de ferramentas digitais, com pouca inovação metodológica ou relatos de práticas pedagógicas efetivamente transformadoras. Além disso, a ausência de caráter intervencionista e a escassez de referências teóricas robustas nos artigos analisados sugerem uma lacuna significativa: a desconexão entre teoria, prática e contextos reais de ensino.

Para além do simples uso das TDIC, Selwyn (2013) argumenta que é necessário

questionar *como* e *por que* essas tecnologias são inseridas no ensino e quais discursos orientam essa integração. A análise dos artigos revela que, mesmo quando os pesquisadores adotam perspectivas críticas, como os letramentos digitais e os multiletramentos, muitas vezes suas abordagens carecem de maior articulação teórica e metodológica, limitando-se a reafirmar ideias já consolidadas. Esse cenário reforça a necessidade de estudos que avancem para além do binômio uso/não uso das tecnologias, explorando suas apropriações pedagógicas de forma mais situada e crítica (Selwyn, 2010).

A revisão de Santana e El Kadri (2023) sinaliza a necessidade de ampliar o escopo das investigações, garantindo que estudos futuros contemplem amostras mais representativas do cenário brasileiro. Para além de descrever usos pontuais, é urgente desenvolver pesquisas que explorem as TDIC como catalisadoras de mudanças pedagógicas profundas, integrando formação docente, criticidade e inovação curricular. Como propõem as autoras, apenas superando abordagens rasas e repetitivas será possível transformar as potencialidades das tecnologias em práticas educacionais efetivamente relevantes.

Soto, Gregolin e Rangel, (2009), Leffa (2012), Paiva (2013), Buzato (2016), Marques-Schäfer e Rozenfeld (2017), entre outros autores, têm se dedicado às produções acadêmicas sobre a utilização das TDICs para o ensino de línguas nos últimos anos, no entanto, o campo de estudo é profícuo e necessita cada vez mais de produções nessa área, diante das inovações do mundo moderno. Contemporaneamente, Marques-Schäfer e Rozenfeld (2017) postulam que, no ensino de línguas, especialmente, há vários recursos disponíveis para os dispositivos móveis, de dicionários a sites ou aplicativos, portanto, crescem também as pesquisas voltadas para esse enfoque.

Nesse contexto, Kairallah (2020) analisou as percepções de professores de inglês da rede pública sobre a relevância e os desafios do uso das TDIC em sala de aula, a infraestrutura disponível e suas próprias Competências Digitais. O trabalho apoiou-se em uma abordagem transdisciplinar, integrando letramentos críticos digitais e perspectivas teóricas sobre gêneros discursivos, pós-estruturalismo e multiletramentos, refletindo sobre a Cultura Digital e os desafios da formação docente crítico-reflexiva para o uso das TDIC. Em seu trabalho, a autora também discutiu a defasagem entre a rápida evolução tecnológica e a lentidão na integração das TDIC na educação. Os cinco professores de inglês participantes da pesquisa identificaram a infraestrutura precária e a falta de recursos como grandes obstáculos para o uso das TDIC, além de sentirem lacunas na formação inicial e continuada quanto ao uso dessas tecnologias. Embora reconheçam a importância das TDIC para o ensino de inglês, não se consideram plenamente competentes para atuar na era digital. No entanto, dados indicam

uma passagem não linear entre os níveis de Competência Digital (Conhecer, Utilizar e Transformar) definidos pela UNESCO (2016), sugerindo uma percepção de competência inferior àquela observada na prática.

Pesquisas como a de Kairallah (2020) demonstram que a formação de professores para a integração de tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas são fundamentais para alicerçar o trabalho do professor nesse contexto. Entretanto, pesquisas voltadas para a formação de professores ainda não são tão constantes e quando existentes demonstram que a formação docente para contextos de tecnologia ainda apresenta uma carência. A fim de averiguar essa questão, mais particularmente no contexto de formação docente de Língua Inglesa, realizei uma Revisão Sistemática da Literatura de estudos brasileiros sobre a formação inicial de professores de inglês mediada por tecnologia com vistas a tecer um panorama do tema. Esse tipo de revisão permite que se vislumbre as contribuições dos trabalhos realizados em programas de pós-graduação para esse contexto, permitindo identificar lacunas da literatura, sintetizar as considerações traçadas e contribuir para a compreensão do tema.

Para aprofundamento do cenário de pesquisas de formação de professores de LI com Tecnologias Digitais concentrei-me em um mapeamento dos últimos cinco anos (2019-2024), partir das palavras-chave “tecnologias digitais”, “formação de professores” e “língua inglesa” nos acervos científicos: Portal de Teses e Dissertações Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Biblioteca Eletrônica Científica On-line (SCIELO). Objetivei com o levantamento, conhecer um pouco mais do cenário de pesquisas na área, contexto dessa pesquisa. Como critério de inclusão, voltei-me para trabalhos que investigam a relação entre a tecnologia digital e a formação de professores de LI. Para tanto, considerei trabalhos que versam sobre a formação de professores como enfoque principal, incluindo no título ou resumo. Como critérios de exclusão, trabalhos que apenas mencionam os termos buscados, mas não tem como ligação com a formação de professores de língua inglesa com tecnologias digitais e trabalhos duplicados de outras bases.

A busca no Portal de teses e dissertações da Capes trouxe 6 resultados, que, após a leitura atenta dos títulos e resumos, resultaram em apenas 4. Destes, apenas 1 tem o foco na formação inicial, enquanto os outros 3 referem-se à formação continuada. Duas pesquisas foram excluídas por não se tratar de formação de professores. Uma delas objetivou analisar as identidades de professores de inglês da Educação Básica à luz das metáforas e da sua relação com as tecnologias digitais. Já a outra teve como objetivo central investigar a dinâmica do

processo de ensino e aprendizagem remotos da língua inglesa, abrangendo análises das interações, estratégias avaliativas, tensões enfrentadas, a configuração curricular durante a pandemia.

Após revisão no acervo da **BDTD**, com as mesmas palavras-chave, obtive 25 resultados. Após a leitura dos títulos, restaram 7 trabalhos. Contudo, para um mapeamento mais assertivo, realizei a leitura dos resumos de todos os trabalhos. Desta forma, outros textos se revelaram como relevantes para esta pesquisa. Ao todo, 9 textos abordam questões de formação de professores em língua inglesa relacionados às tecnologias digitais.

Na Scielo, novamente utilizando os mesmos critérios, os resultados foram de 51 artigos. Destes, após a leitura dos títulos, restaram 18 que abordavam as tecnologias digitais no contexto da formação de professores ou apenas no contexto de língua inglesa. Após a leitura dos resumos e as devidas exclusões, restaram 2 artigos.

O total de pesquisas resultantes dos três portais de busca, seguindo todos os critérios de inclusão e exclusão resultaram em 15 textos apresentados no Quadro 2. Nele apresento os autores, títulos do trabalho e o objetivo de cada pesquisa, organizados cronologicamente. Os objetivos foram reproduzidos dos resumos (*abstracts*) de cada trabalho.

**Quadro 2:** Síntese dos trabalhos mapeados

Nº	Título do trabalho de pesquisa	Autor / Ano / Tipo	Objetivo
1	Professores em formação inicial: reflexões sobre práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem de língua inglesa	Lacerda, 2019 Dissertação	Investigar como os professores de língua inglesa em formação inicial compreendem a utilização das tecnologias em sala de aula, nos âmbitos teóricos e pedagógicos. Para tanto, é necessário recorrer aos procedimentos estabelecidos na pesquisa qualitativa de base etnográfica, por entender que este tipo de pesquisa propõe uma reflexão pautada no rompimento de mecanismos de dominação e opressão, além de abarcar contextos permeados pela multiplicidade de sentidos, conhecimentos e valores.
2	Game on: uma experiência com games na formação de professores de língua inglesa	Avelar, 2019 Dissertação	Apontar as possibilidades de diálogo entre os multiletramentos e à formação de professores de Língua Inglesa, encorajando-os quanto ao uso crítico de games como práticas de linguagem.
3	Letramentos digitais: um estudo com a mediação do smartphone no estágio supervisionado de língua inglesa no ensino médio.	Barros, 2019 Dissertação	Analisar as contribuições pedagógicas dos usos do smartphone nas práticas orientadas pela perspectiva dos letramentos digitais realizadas por licenciandos em Letras – Língua Inglesa no contexto de estágio supervisionado do 3.º ano do Ensino Médio.

4	Multiletramentos na formação de professoras/es de línguas	Tavares, 2019 Dissertação	Compreender a relevância de práticas de multiletramentos na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa.
5	Uso de tecnologias digitais na formação continuada de professores de língua inglesa nos anos finais do ensino fundamental	Ribeiro, 2020 Dissertação	Analisar as percepções e como se encontrava a realidade para a oferta e uso de tecnologias digitais da equipe docente da área de Língua Inglesa dessa rede por meio de dados coletados com este grupo de professores, bem como propor práticas pedagógicas fazendo uso de TDICs nos anos finais do Ensino Fundamental.
6	Formação continuada de professores de língua inglesa e os possíveis impactos das tecnologias digitais	Rocha, 2020 Dissertação	Corroborar para o campo investigativo da formação continuada de professores de Língua Inglesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino da cidade de Garibaldi/RS e os possíveis impactos das tecnologias digitais da informação e comunicação nesse processo formativo.
7	Tecnologias digitais na formação de professores de inglês: <i>affordances</i> e inovação	Campos (2020) Dissertação	Pesquisar o papel da formação na adoção e uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs) por professores de Língua Inglesa em sala de aula.
8	Formação de professores de língua inglesa e a pedagogia dos multiletramentos: ensino para tempos digitais	Miranda, 2020 Tese	Investigar se a formação continuada proposta contribui para o aperfeiçoamento do saber e do fazer pedagógico críticos desses professores.
9	Letramentos críticos na formação inicial de professores de inglês como língua estrangeira	Arouche, 2020 Tese	Analisar as práticas de letramentos críticos mediadas pelas TICs, procurando identificar se elas favorecem a educação crítica e cidadã no ensino de inglês em um contexto de uma instituição de ensino superior pública no estado do Maranhão.
10	Agência de professores de língua inglesa em formação e em serviço: desafios e possibilidades	Landim, 2020 Tese	Discutir e comparar os paradigmas de formação inicial e continuada de professores de Língua Inglesa no Brasil e no contexto estudado; examinar a existência (ou não) de práticas colaborativas entre os professores e os estagiários; verificar as relações institucionais sob as quais se apoia o trabalho pedagógico investigado; pesquisar se o desenvolvimento da agência implica em ensino de Língua Inglesa voltado para o desenvolvimento de criticidade em tempos globais e digitais; e compreender as perspectivas individuais, discursivas, culturais e institucionais sob as quais os professores e os alunos estagiários justificam sua agência.
11	Aprendizagem De Línguas Mediada Por Tecnologias E Formação De Professores: Recursos Digitais Na Aprendizagem On-Line Para Além Da Pandemia	Rabello, 2021 Artigo	Avaliar, sob a perspectiva dos estudantes, a experiência de aprendizagem de língua inglesa mediada por tecnologias digitais, bem como identificar as contribuições dos recursos digitais e metodologia utilizadas no desenho da disciplina para a aprendizagem de L2 no contexto do ERE

12	<i>Learning to Unlearn, and then Relearn: Thinking about Teacher Education within the COVID-19 Pandemic Crisis</i>	Fernandes e Gatollin, 2021 Artigo	Comentar sobre a crise que atingiu o ensino superior e como ela colocou nossas instituições e a nós mesmos, como professores e formadores de professores, em um profundo processo de repensar nossas práticas passadas e reimaginar nosso futuro.
13	As dinâmicas das práticas de formação (des)continuada de língua inglesa do cefapro - polo de pontes e lacerda-mt: um estudo de caso na perspectiva dos sistemas dinâmicos complexos	Artuzo, 2022 Tese	Analisar, pelo viés da Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos (HOLLAND, 1995; VAN LIER, 2004; LANTOLF, 2006; LARSEN FREEMAN & CAMERON, 2008; PAIVA, 2011; MORIN, 2013; LARSEN-FREEMAN, 2017), as dinâmicas das práticas de formação continuada dos professores de Língua Inglesa (LI) da Educação Básica, desenvolvidas pela professora formadora de LI do órgão estadual CEFAPRO (Centro de Formação e Atualização dos Profissionais de Educação Básica), na cidade Polo de Pontes e Lacerda – MT.
14	As tecnologias digitais e a construção dos sentidos de ser professor: um estudo autoetnográfico da coordenação do Pibid Inglês	Silva, 2022 Tese	Compreender a relação das tecnologias digitais com a construção dos significados de ser professor.
15	Tecnologias digitais e o ensino de inglês: olhares para a formação docente	Machado, 2023 Dissertação	Identificar possíveis caminhos e direções para uma formação docente crítico-reflexiva que dialogue com as possibilidades e potencialidades das tecnologias digitais no ensino de língua inglesa.

**Fonte:** a autora.

Conforme apresentado no Quadro 2, as pesquisas resultantes do mapeamento foram 9 dissertações, 5 teses e 3 artigos. A partir de uma categorização indutiva dos títulos e objetivos, foi possível identificar categorias temáticas nas propostas: a) Formação Inicial e Continuada de Professores de Inglês; b) Multiletramentos e Letramento Digital na Formação de Professores; c) Práticas Pedagógicas com Tecnologias Digitais e d) Formação Crítica e Transformadora de Professores. Apresento uma síntese de cada estudo e a seguir, realizo uma discussão comparativa e suas possíveis contribuições.

Lacerda (2019), em sua pesquisa, investiga como professores de língua inglesa em formação inicial compreendem a utilização das tecnologias em sala de aula, considerando os aspectos teóricos e pedagógicos envolvidos. De abordagem qualitativa e etnográfica, o estudo foca na reflexão sobre a ruptura de mecanismos de dominação e na multiplicidade de significados e valores presentes nos contextos educacionais. Os resultados indicam que os professores em formação reconhecem a importância das tecnologias digitais para valorizar a realidade dos alunos, mas percebem que as escolas não estão adequadamente preparadas estrutural e pedagogicamente para sua implementação. Isso evidencia a necessidade de

ampliar as discussões sobre políticas educacionais e linguísticas.

Na dissertação de Rocha (2020), a autora busca refletir o contexto da formação de professores mediante as transformações tecnológicas dos últimos tempos. Seu estudo investigou os possíveis impactos das tecnologias digitais na informação e comunicação na formação continuada de professores de Língua Inglesa dos anos Finais do Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino da cidade de Garibaldi/RS. Os resultados demonstraram que a maioria dos professores de Língua Inglesa, sujeitos do estudo, interessam-se em participar de formação continuada docente e de construir saberes profissionais por meio do uso das TDIC vez que, a inserção destas tecnologias pôde potencializar o trabalho do professor e transformar sua prática.

Já Ribeiro (2020) realizou uma intervenção pedagógica, com foco na formação de professores de língua inglesa sobre o uso pedagógico de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) por meio do ambiente virtual de ensino e aprendizagem Moodle. Como público-alvo, contou com um grupo de professores de inglês do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública do estado do Espírito Santo, como o objetivo de analisar as percepções e a realidade para a oferta e uso de tecnologias digitais da equipe docente da área de Língua Inglesa dessa rede. A partir dos dados coletados com este grupo de professores, a autora propôs práticas pedagógicas fazendo uso de TDIC nos anos finais do Ensino Fundamental. De acordo com a autora, a formação permitiu que os professores compartilhassem atividades e projetos desenvolvidos em suas aulas, trocassem experiências com pares afins, fizessem reflexões e que houvesse mudanças na sua prática e visão de mundo, contribuindo para sua práxis educativa.

Artuzo (2022), por sua vez, analisa as dinâmicas das práticas de formação continuada de professores de Língua Inglesa na Educação Básica, utilizando a Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos. O estudo se concentra nas práticas desenvolvidas por uma professora formadora no CEFAPRO em Pontes e Lacerda – MT, destacando a complexidade da profissão docente no contexto tecnológico atual. O objetivo é problematizar as dinâmicas da formação continuada, visando aumentar a competência dos professores para prepará-los a lidar com a complexidade do cotidiano. O estudo revelou que as práticas de formação continuada emergem com novas proposições que favorecem a integração das tecnologias digitais de forma naturalizada, embora não neutra. A pesquisa conclui que a atualização, inovação, criatividade e criticidade são essenciais para o fortalecimento do sistema de formação continuada, que atualmente se mostra obsoleto e fragilizado, sem acompanhar as novas políticas públicas e a complexidade da sociedade contemporânea.

A pesquisa de Avelar (2019), reflete sobre o uso de jogos no ensino de língua inglesa a partir da perspectiva dos multiletramentos, explorando como professores em formação inicial e continuada percebem as práticas de linguagem emergentes dos jogos digitais. Este estudo qualitativo é fundamentado nas experiências do pesquisador e dos participantes, utilizando como base os estudos da complexidade. Os resultados revelaram que os games podem enriquecer o ensino de línguas ao articular tecnologia e a experiência dos estudantes, promovendo práticas de linguagem que incentivam o desenvolvimento social e intercultural. A pesquisa demonstrou as potencialidades dos jogos digitais para engajar os professores no uso crítico e pedagógico dos multiletramentos no ensino de inglês, tornando a aprendizagem mais significativa.

Por sua vez, Barros (2019) analisa as contribuições pedagógicas do uso de smartphones em práticas orientadas pela perspectiva dos letramentos digitais, realizadas por licenciandos em Letras – Língua Inglesa durante o estágio supervisionado no 3º ano do Ensino Médio. Entre os objetivos específicos, destaca-se a verificação das concepções de letramento digital e formação docente dos licenciandos, além da avaliação de seus processos identitários ao utilizarem smartphones em sala de aula. A análise revelou duas concepções de letramento digital: uma que utiliza o smartphone em práticas tradicionais e outra que promove a construção e negociação de sentidos. Ademais, foi observada uma forte tendência de formação técnica, com licenciandos buscando modelos práticos para aplicar em suas aulas. A pesquisa destaca a importância de uma formação docente que encoraje identidades abertas e preparadas para a incerteza, alinhada com os letramentos digitais, para impulsionar inovações educacionais e não apenas tecnológicas.

No mesmo contexto, Tavares (2019) visa compreender a importância das práticas de multiletramentos na formação inicial e continuada de professores de inglês. Os objetivos adicionais incluem a análise das concepções e experiências de professores de inglês com multiletramentos em sua formação, bem como a promoção de uma reflexão crítica sobre o ensino mediado por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e multiletramentos, especialmente utilizando o mural on-line Conexão Imersão 2018 no Padlet. A pesquisa evidenciou que o uso das TDIC e das práticas de multiletramentos nas atividades formativas contribui significativamente para o desenvolvimento de habilidades críticas e culturais entre professores de inglês. A interação no Padlet possibilitou reflexões sobre o papel do professor na era digital, destacando a relevância da formação docente para práticas pedagógicas inovadoras e culturalmente contextualizadas.

Já Campos (2020) investigou o papel da formação na adoção e uso de tecnologias de

informação e comunicação (TICs) por professores de Língua Inglesa em sala de aula. Para isso, realizou um levantamento das TICs mencionadas pelos professores participantes de um curso de formação continuada e buscou identificar as *affordances* presentes no uso dessas tecnologias por eles, em sua formação e prática. Os resultados apontaram indícios de que o contexto sócio-histórico-cultural e a época em que se inserem os relatos das tecnobiografias influenciam na adoção de inovação, visto que a maior disponibilidade da tecnologia no ambiente pode propiciar mais momentos em que o potencial adotante percebe atributos e *affordances* da tecnologia em questão. A partir desses resultados, conclui-se que a formação de professores de Língua Inglesa influencia a adoção de inovação por esses profissionais, criando oportunidades para que se apropriem das tecnologias.

Miranda (2020) investigou se uma formação continuada crítico-reflexiva on-line para professores de inglês de escolas públicas estaduais em Minas Gerais contribuiria para o aperfeiçoamento do saber e do fazer pedagógico crítico desses docentes. A análise considerou a apropriação crítica dos fundamentos da Pedagogia dos Multiletramentos, da Taxonomia Digital de Bloom e dos recursos digitais contemporâneos para práticas pedagógicas. Como resultados, ela relatou que a formação forneceu um suporte teórico-metodológico sólido, levando os professores a desenvolverem práticas pedagógicas crítico-reflexivas com ênfase nos multiletramentos. Os planos de aula mostraram que os professores integraram essas abordagens de forma crítica. Após um ano, os docentes relataram que aplicavam os conhecimentos adquiridos em seus contextos de trabalho, indicando a sustentabilidade da formação para práticas pedagógicas transformadas.

Arouche (2020) busca analisar se práticas de letramento crítico, mediadas pelas TICs, promovem uma educação crítica e cidadã no ensino de inglês em uma instituição de ensino superior pública no Maranhão por meio de um projeto para futuros professores, visando prepará-los para contextos sociais diversos com uma perspectiva crítica. A pesquisa revelou que o uso de letramentos críticos digitais e abordagens transversais pode transformar a maneira de ensinar inglês. Os graduandos tornaram-se criadores ativos, utilizando a plataforma Glogster para criar pôsteres interativos e combinando diversos conhecimentos, discursos e letramentos digitais. A disciplina de Língua Inglesa mostrou-se eficaz na promoção de uma educação crítica e cidadã, favorecendo o desenvolvimento de letramentos digitais e senso crítico entre os futuros professores.

Ainda nesse contexto, Landin (2020) investigou a emergência e conceituação da agência de professores de inglês em formação inicial e continuada no Brasil, buscando compreender como essa agência se relaciona com a formação de educadores críticos e

transformadores, capazes de responder aos desafios da globalização, neoliberalismo e tecnologias digitais. Foram analisados os paradigmas de formação de professores no contexto estudado, a existência de práticas colaborativas entre professores e estagiários, as relações institucionais que sustentam o trabalho pedagógico e como o desenvolvimento da agência contribui para o ensino crítico de inglês. A pesquisa também explorou as perspectivas individuais, discursivas, culturais e institucionais sobre a agência. Realizada de forma qualitativa e etnográfica, a pesquisa está situada na linguística aplicada crítica, com base em teorias pós-estruturalistas e decoloniais, além de conceitos da sociologia e filosofia da educação. Os participantes incluíram estagiários e professores de inglês da educação básica, ligados à disciplina de Estágio Supervisionado em uma universidade no norte do Brasil. Os dados mostraram que as concepções de agência entre os participantes variaram entre tradições educacionais apassivadoras e dialógicas, revelando tanto as oportunidades quanto os desafios para o desenvolvimento da agência docente em um contexto de formação voltado para a criticidade.

Lima (2020), com sua pesquisa, visou desenvolver um produto pedagógico para apoiar práticas de ensino digital de professores de inglês por meio do WhatsApp, com 25 alunos de Letras-Inglês da Universidade Federal do Pará e validado por um painel de especialistas composto por professores e pesquisadores em ensino de línguas, aprendizagem móvel e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). A pesquisa é fundamentada em estudos sobre aprendizagem móvel, vantagens e limitações dessa abordagem, seu papel na formação de professores, o uso do WhatsApp como ferramenta pedagógica, e as características da linguagem e funcionalidades do aplicativo. Os resultados indicam que as atividades do projeto ajudaram os alunos a explorarem a língua inglesa de forma contextualizada, a fortalecer vínculos e a refletir sobre sua aprendizagem. Contudo, desafios tecnológicos, técnicos e pedagógicos surgiram no uso do WhatsApp. A validação do produto sugeriu ajustes textuais e informativos, confirmando que o guia pode ser útil e inspirador para professores de inglês que desejam implementar ou adaptar atividades pedagógicas digitais em diferentes contextos.

Silva (2022) adota a autoetnografia como método qualitativo, permitindo uma análise sistemática das experiências descritas para compreender fenômenos culturais. A autoetnografia busca refletir sobre como pensamos e realizamos pesquisas, estabelecemos relações e vivemos. Neste contexto, a experiência pessoal é utilizada para explicar e refletir sobre realidades culturais, entendidas como representações identitárias. A pesquisa está alinhada à epistemologia da construção de significados em alfabetizações e pedagogias

multiliterais. As dimensões de aprendizagem sob perspectivas sociais, históricas e culturais, além do ensino de língua inglesa e da formação de professores, constituem os alicerces teóricos da pesquisa. Os dados primários foram extraídos de memórias e registros pessoais e profissionais, enquanto instrumentos externos, gerados na comunidade cultural do Pibid Inglês, como diários autoetnográficos e gravações, materializaram a seção etnográfica da tese. A análise dos dados revelou que as tecnologias digitais são centrais na ressignificação do ser professor de inglês e estão intrinsecamente ligadas às representações de identidades plurais e heterogêneas, à reflexão crítica e política, ao compromisso social e ao planejamento e execução de atividades pedagógicas vivenciadas pela comunidade Pibid Inglês.

Por último, o trabalho de Rocha (2020). Esta pesquisa também foi encontrada na pesquisa no Portal de Teses e Dissertações CAPES e investiga a formação continuada de professores de inglês dos anos finais do Ensino Fundamental na rede municipal de Garibaldi/RS, focando nos impactos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nesse processo formativo. Como apresentado anteriormente, a pesquisa busca identificar os possíveis impactos das TDIC na formação continuada, questionando como essa formação influencia o conhecimento dos professores, o papel da prática reflexiva e as orientações da legislação educacional sobre a formação docente e as TDIC. O estudo revela que os professores demonstram interesse em participar de formações que incorporem TDIC, acreditando que estas podem potencializar o ensino e transformar práticas pedagógicas, contribuindo para uma metodologia mais atraente e efetiva.

O artigo de Rabello (2021) apresenta resultados de uma pesquisa-ação realizada em uma disciplina de Língua Inglesa no curso de Letras em uma universidade federal na modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE). A pesquisa teve como objetivo avaliar, sob a perspectiva dos estudantes, a experiência de aprendizagem de língua inglesa mediada por tecnologias digitais, bem como identificar as contribuições dos recursos digitais e metodologia utilizadas no desenho da disciplina para a aprendizagem de segunda língua (L2) no contexto do ERE. A partir do referencial teórico fundamentado no campo CALL (*Computer-Assisted Language Learning*), o artigo discute diferentes possibilidades de utilização de recursos digitais na aprendizagem de línguas mediada por tecnologias e propõe a formação inicial e continuada de professores de línguas em CALL de maneira que estes recursos possam ser integrados às práticas de ensino-aprendizagem de línguas em contextos presenciais, on-line e híbridos.

Fernandes e Gatollin (2021), por sua vez, enfocam o contexto da formação de professores, discutindo a importância de atentarmos para as rápidas e profundas mudanças na

sociedade e na vida das pessoas, em decorrência da ampla utilização de novas tecnologias digitais. No entanto, a autora alerta que poucas mudanças têm ocorrido nas escolas, onde o ensino tradicional ainda impera. Segundo elas, os alunos continuam a ser mais consumidores de conhecimento do que produtores ativos. Nesse sentido, o uso da tecnologia para fins educacionais, em seu ponto de vista, continua sendo uma ameaça ou uma meta inatingível, embora o contexto da pandemia COVID-19 tenha obrigado as instituições educacionais a repensarem o seu papel. Neste artigo, Fernandes e Gatollin, comentam sobre a crise que atingiu o ensino superior e como ela colocou as instituições e os professores e formadores de professores, em um profundo processo de repensar suas práticas passadas e reimaginar o futuro.

Um tema recorrente nas pesquisas foi a **formação inicial e continuada de professores de inglês**. Os trabalhos de Lacerda (2019), Rocha (2020), Ribeiro (2020), Artuzo (2022) e Machado (2023) exploram a relação entre a formação docente e as tecnologias digitais. Enquanto Lacerda (2019) enfatiza os desafios da formação inicial na adoção de tecnologias, Rocha (2020) discute as barreiras estruturais enfrentadas por professores em formação. Ribeiro (2020) e Artuzo (2022) ampliam a discussão ao considerar a formação continuada e o impacto das políticas públicas na capacitação docente. Machado (2023) discute a inclusão das tecnologias digitais nos currículos da formação inicial, analisando como os cursos de licenciatura preparam os futuros docentes para o uso dessas ferramentas no ensino de inglês. A pesquisa também apresenta uma proposta concreta de intervenção formativa (a disciplina eletiva), contribuindo para o debate sobre o desenvolvimento de práticas mais alinhadas às demandas contemporâneas. Em comum, os estudos destacam a necessidade de um suporte institucional e de formação crítica para que os docentes integrem as tecnologias de maneira eficaz.

Os **Multiletramentos e Letramento Digital na Formação de Professores** surgiram das pesquisas de Avelar (2019), Barros (2019), Tavares (2019), Miranda (2020) e Machado (2023). Eles abordam o letramento digital e os multiletramentos como elementos centrais para a formação docente. Avelar (2019) discute o impacto das novas linguagens digitais na prática pedagógica, enquanto Barros (2019) foca na aquisição de competências para leitura e produção de conteúdos digitais. Tavares (2019) e Miranda (2020) exploram as interações sociais mediadas por tecnologia e suas implicações para a formação do professor de línguas. Machado (2023) destaca a necessidade de uma formação docente que contemple a cibercultura e os multiletramentos, preparando os professores para integrar as tecnologias de forma crítica e significativa no ensino de línguas. Em comum, os estudos reforçam que a

formação do professor precisa contemplar não apenas o uso instrumental das tecnologias, mas também o desenvolvimento de uma compreensão crítica sobre suas implicações pedagógicas.

O trabalho de Campos (2020) foca na incorporação de **práticas pedagógicas com tecnologias digitais** no ensino de inglês e investiga o uso de jogos digitais para o ensino de gramática, destacando os desafios de adaptação curricular. Esse estudo se diferencia dos anteriores ao trazerem análises empíricas sobre a aplicação das tecnologias em sala de aula, demonstrando tanto as possibilidades quanto as limitações desses recursos.

E por fim, alguns trabalhos se concentram na **formação crítica e transformadora de professores**. Arouche (2020) e Landin (2020) discutem a formação crítica dos professores e sua relação com as tecnologias digitais. Arouche (2020) investiga como os docentes podem desenvolver uma postura reflexiva diante das imposições tecnológicas, enquanto Landin (2020) analisa a influência do neoliberalismo na formação de professores e na sua autonomia pedagógica. Ambos os estudos convergem para a ideia de que a formação docente não deve apenas focar na aquisição de competências tecnológicas, mas também na capacidade de questionar e redefinir o papel das tecnologias na educação.

A análise comparativa desses estudos revela que, apesar de abordagens distintas, há uma preocupação comum com a formação crítica e reflexiva dos professores diante das tecnologias digitais. Enquanto alguns trabalhos enfatizam os aspectos instrumentais e pedagógicos das tecnologias, outros se concentram nas implicações ideológicas e estruturais de sua implementação. Essa diversidade de perspectivas reforça a necessidade de um olhar multidimensional sobre a formação docente, contemplando não apenas a adoção de novas ferramentas, mas também a compreensão crítica do seu papel no contexto educacional contemporâneo.

A maior parte dos trabalhos aborda a formação continuada, demonstrando como formações relacionadas a tecnologias geralmente são realizadas de forma a procurar soluções para implicações existentes em sala de aula. A menor abordagem em formação inicial pode ser entendida como uma lacuna ainda existente no contexto de formação docente. Embora soem mais inovadoras, vale ressaltar que as pesquisas ainda veem, na sua maioria, as tecnologias como recursos que podem ser determinantes para o sucesso do ensino, logo os professores precisam aprender como utilizá-los. A tecnologia ainda é apresentada em termos de possibilidades, desafios e impactos no ensino de língua inglesa. O foco da formação docente, nesse contexto, seria enfrentar e minimizar essas questões.

Os resultados demonstraram que a formação de professores de Língua Inglesa tem influência na adoção de inovação por esses professores, no sentido de criar oportunidades

para que eles se apropriem das tecnologias, bem como a influência do contexto em que o participante se situa e a participação em grupos de comum interesse. Além disso, vale destacar que algumas pesquisas falavam dos desafios vivenciados na educação em relação a adaptação ao uso de tecnologias no contexto da pandemia de Covid-19 e alguns outros pesquisavam questões como o uso, as potencialidades, e *affordances* em geral, das tecnologias digitais na educação, mais especificamente no contexto de ensino de línguas. Nos mesmos portais de busca procurei por pesquisas que abordassem a tecnologia como discurso, contudo não encontrei resultados. O foco maior é o da tecnologia como recurso. Este dado corrobora com o exposto por Selwyn (2010) — apresentado no referencial teórico desta pesquisa — quando menciona que a maior parte das pesquisas sobre tecnologias digitais na educação se pautam no uso ou não uso das tecnologias, bem como nos potenciais que elas supostamente apresentam para melhorar o ensino e a aprendizagem.

Tendo apresentado um panorama da abordagem das tecnologias na educação, as políticas educacionais que as regem e feito um levantamento sobre as pesquisas dos últimos cinco anos no contexto de formação de professores de língua inglesa. A próxima seção aborda aspectos gerais de discurso, representação e ideologia e em seguida, os situa no contexto das tecnologias digitais educacionais.

## **1.2 DISCURSOS, REPRESENTAÇÕES E IDEOLOGIAS**

De acordo com Wodak e Meyer (2009), o termo “discurso” abrange uma ampla gama de significados, incluindo histórias, narrativas, textos e conversas sobre determinados tópicos. Entretanto, a definição de discurso não se limita a essas interpretações, variando significativamente conforme diferentes abordagens teóricas (Fairclough, 2001). Este estudo adota as concepções propostas por Thompson (1984), Fairclough e Wodak (1997), Fairclough (2003; 2009) e Selwyn (2014), que fundamentam a compreensão do discurso em uma perspectiva crítica e social.

Fairclough (2009) define o discurso como formas semióticas de compreender aspectos do mundo, atuando tanto como uma forma de reproduzir a sociedade quanto como um meio pelo qual os indivíduos podem agir sobre ela. Para ele, o discurso é constituído pela língua, seja escrita ou falada, empregada em práticas sociais. Além disso, Fairclough enfatiza os efeitos ideológicos do discurso, destacando que as práticas discursivas contribuem para a

produção e reprodução de relações desiguais de poder entre sujeitos de diferentes classes sociais, identidades de gênero, etnias e culturas.

Ainda segundo Fairclough e Wodak (1997), descrever o discurso como uma prática social implica reconhecer uma relação dialética entre eventos discursivos específicos e as situações, instituições e estruturas sociais que os enquadram. Essa relação bidirecional evidencia que o discurso é ao mesmo tempo socialmente condicionado e constitutivo, capaz de sustentar ou transformar o status quo social. Como resultado, o discurso levanta questões importantes sobre poder, dado que as práticas discursivas podem perpetuar ou desafiar relações de dominação social através da forma como representam e posicionam sujeitos e práticas sociais.

Fairclough (2003) complementa essa análise ao sugerir que diferentes aspectos do mundo podem ser representados de formas variadas nos discursos, os quais se vinculam às posições, identidades sociais e interações dos sujeitos. Ele destaca ainda que os discursos não apenas refletem a realidade percebida, mas também têm um caráter projetivo, criando representações imaginárias de realidades alternativas que influenciam projetos de transformação social. Para Fairclough (2003), as representações discursivas também são centrais na construção de identidades e relações sociais. Ele argumenta que os discursos atuam como canais para a disseminação de ideologias, impactando diretamente as formas como os sujeitos se posicionam e interagem no mundo social.

No contexto das tecnologias digitais na educação, Selwyn (2014) utiliza o conceito de discurso para examinar as narrativas e representações que circundam o uso dessas tecnologias. Embora não apresente uma definição formal de discurso, Selwyn enfatiza como as narrativas tecnológicas refletem e reforçam **ideologias**, como o neoliberalismo e o determinismo tecnológico. Ele argumenta que esses discursos promovem representações normativas e idealizadas do papel da tecnologia no progresso educacional, criando expectativas sobre o que é considerado avanço ou melhoria. Selwyn explora como os discursos tecnológicos moldam as práticas educacionais e as identidades dos sujeitos, ao mesmo tempo em que refletem dinâmicas de poder. Essa perspectiva está alinhada à análise crítica do discurso, sugerindo que as representações simbólicas associadas à tecnologia contribuem para a manutenção de hierarquias sociais e culturais. Selwyn (2014) contribui para essa discussão ao examinar como os discursos em torno das tecnologias digitais geram “modos de ser” que são normatizados e incorporados pelos sujeitos em suas práticas cotidianas.

A ideologia, em suas diversas definições, tem sido associada à manutenção e perpetuação de relações de poder ao longo da história. A partir da perspectiva de Marx,

ideologia refere-se ao conjunto de ideias e representações que mascaram as contradições inerentes ao capitalismo, normalizando estruturas de exploração e dominação das classes trabalhadoras. Segundo Selwyn (2014), para Marx, a ideologia opera como um mecanismo político que não apenas justifica, mas também naturaliza tais desigualdades, tornando-as aparentemente inevitáveis. Embora essa visão tenha sido criticada por sua abordagem holística, oferece elementos essenciais para a compreensão contemporânea das dinâmicas ideológicas, sobretudo no contexto das tecnologias digitais.

Gramsci complementa essa análise ao introduzir o conceito de hegemonia, que destaca como a ideologia é disseminada não apenas pela força, mas também pelo consentimento. Nesse sentido, as práticas sociais e culturais cotidianas tornam-se veículos de legitimação das relações de poder, integrando os valores das classes dominantes na experiência vivida. Essa noção de hegemonia é central para entender como as tecnologias contemporâneas se apresentam como neutras ou inevitáveis, enquanto reforçam estruturas econômicas e sociais dominantes (Selwyn, 2014).

Fairclough (1989, 2003) avança essas discussões ao analisar como as ideologias se manifestam e são naturalizadas por meio da linguagem. Para ele, a ideologia é uma "questão de representação", ou seja, o modo como o discurso constrói e sustenta determinadas visões de mundo. Fairclough (1995) coloca a ideologia como uma dimensão imbricada nas práticas discursivas e textuais, onde valores e visões de mundo de grupos dominantes se infiltram no discurso cotidiano e nas formas de comunicação, moldando o entendimento social de maneira aparentemente neutra. Dessa forma, a ideologia se torna "naturalizada", ou seja, percebida como algo normal e invisível, o que contribui para sua efetividade em sustentar as relações de poder. De acordo com o autor, essas representações se manifestam nas formas de interação e nas identidades ou estilos adotados pelas pessoas, sendo por meio dessas manifestações que as ideologias exercem sua influência. Fairclough (2003) destaca que o trabalho ideológico dos textos reside na universalização de significados que legitimam a dominação, muitas vezes por meio de suposições implícitas que criam um "terreno comum" de entendimento social.

Nesse sentido, Fairclough (2003) alerta que os textos desempenham um trabalho ideológico ao universalizar certos significados, permitindo a perpetuação da dominação. Além disso, esse processo, segundo ele, está ligado ao conceito de hegemonia, em que suposições amplamente aceitas servem aos interesses dos poderosos. Dessa forma, os discursos ideológicos moldam a percepção da realidade, estabelecendo suposições que reforçam as relações de poder (Fairclough, 2003). Sendo assim, a hegemonia é alcançada quando ideologias específicas se tornam amplamente aceitas, reforçando estruturas de poder. Além

disso, Fairclough (2003) alerta que as ideologias muitas vezes dependem de suposições implícitas que, por serem aceitas como verdades, criam um "terreno comum" que facilita a comunicação social e a normalização dessas ideologias. Portanto, de acordo com a concepção de Fairclough (2003), é essencial que haja uma análise crítica dos textos para revelar como as dinâmicas de poder são construídas e mantidas, uma vez que inserindo a análise textual em um contexto social mais amplo, pesquisadores podem criticar as ideologias que sustentam as relações de poder.

Fairclough (2016) ressalta as múltiplas interpretações de ideologia, revelando que uma distinção central ocorre entre os conceitos "críticos" e "descritivos" de ideologia. Segundo ele, o que caracteriza os conceitos críticos é a visão da ideologia como uma forma de poder que estabelece e sustenta relações de dominação ao gerar consenso ou, ao menos, conformidade, operando mais por hegemonia do que por meio de força ou coerção. Essa perspectiva é crucial na Análise Crítica do Discurso (ADC), que investiga como os textos e práticas discursivas refletem e reforçam relações de poder. Em sua perspectiva, uma ciência social crítica, incluindo a ADC, deve adotar uma abordagem crítica de ideologia, pois os conceitos descritivos tendem a diluir a importância dessa categoria e seu valor para a pesquisa e análise social. Thompson (1984), já destacava que a linguagem e os discursos não são apenas meios de comunicação, mas práticas sociais imersas em conflitos humanos. Ele ressaltou a importância de métodos como a análise de narrativas, adotada nesta pesquisa, para compreender como as ideologias são naturalizadas e contestadas nos discursos dos participantes. Nesse processo, destaca-se que as narrativas, além de validarem relações de poder, também podem atuar como espaços de resistência, permitindo a construção de contra-discursos e a reinterpretação de práticas hegemônicas no contexto educacional.

A partir dessas bases teóricas, Selwyn (2014) discute como as tecnologias educacionais estão profundamente entrelaçadas com ideologias dominantes. Inspirando-se em Lefebvre e nos estudos de Postman, Virilio e Garnham, Selwyn identifica que as tecnologias digitais frequentemente atuam como extensões de ideologias **neoliberais**, **libertárias** e do **novo capitalismo**. Essas ideologias promovem uma visão tecnocêntrica e determinista, que posiciona as tecnologias como soluções inquestionáveis para problemas educacionais e sociais, obscurecendo suas implicações políticas e econômicas.

Selwyn (2014) argumenta que as tecnologias digitais não são neutras, mas carregam valores e relações sociais que moldam e são moldadas por práticas culturais e econômicas. Nesse sentido, as narrativas que cercam a tecnologia educacional frequentemente legitimam a perpetuação de paradigmas dominantes, enquanto apresentam suas proposições como

universais e apolíticas. Isso reforça a necessidade de uma análise crítica que desvele as ideologias subjacentes, evidenciando como a linguagem e os discursos tecnológicos desempenham um papel ativo na consolidação do poder.

### **1.3 TECNOLOGIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO: ENTRE PROMESSAS E CONSTATAÇÕES**

A tecnologia digital tem sido frequentemente apresentada como um elemento transformador da educação, promovendo inovação, eficiência e acesso ampliado ao conhecimento. No entanto, essa visão otimista merece ser analisada criticamente, considerando as implicações ideológicas e estruturais que permeiam as políticas e práticas educacionais mediadas pela tecnologia.

Em seus estudos sobre tecnologia, Selwyn (2010; 2010a, 2013; 2014) enfatizou que o uso da tecnologia digital nas escolas tem sido frequentemente visto com entusiasmo e paixão por muitas pessoas. Segundo ele, além da visão generalizada de que essas tecnologias são inerentemente “benéficas” para a educação do século XXI, uma série de argumentos transformadores específicos é utilizada para justificar a reorientação das instituições em relação às tecnologias digitais. Segundo o autor, embora o uso intensivo dessas tecnologias nas escolas pareça ser um imperativo indiscutível, é fundamental considerar o papel simbólico que a tecnologia frequentemente desempenha nos debates sobre mudança e progresso social.

Facer e Selwyn (2021) ampliam essa discussão ao destacar a ausência de transformações profundas na educação, ressaltando a continuidade de estruturas fundamentais e desigualdades que moldam a oferta educacional em larga escala desde meados do século XX. Apesar dos discursos otimistas sobre o potencial revolucionário dos computadores e da expansão do aprendizado aberto e massivo, as instituições educacionais mantiveram suas configurações essenciais relativamente inalteradas ao longo das últimas quatro décadas – mesmo diante de crises significativas, como a pandemia de Covid-19.

Nesse contexto, muitas das promessas e justificativas mencionadas por Selwyn (2010; 2010a, 2013; 2014) devem ser interpretadas, segundo ele, mais como motivações e inspirações do que como descrições precisas da realidade das escolas e das tecnologias digitais, visto que refletem apenas ideais de futuro, em vez de servirem como instrumentos de previsão e análise concreta. Facer e Selwyn (2021) destacam que, até mesmo entre os defensores mais entusiastas da tecnologia educacional, há o reconhecimento de que, muitas vezes, a realidade do uso das tecnologias digitais nas escolas não condiz com o discurso promovido. Apesar do aumento significativo da presença física dessas ferramentas nos

ambientes escolares, a esperada “transformação” impulsionada pela tecnologia nos sistemas educacionais ainda não se concretizou.

Selwyn (2010a) destaca as inconsistências na forma como professores e alunos utilizam a tecnologia nas escolas. A abordagem de muitos docentes em relação à tecnologia digital nem sempre é diferenciada, limitando-se, em muitos casos, à mera transmissão passiva de informações, apenas revestida de inovação pelo uso de recursos tecnológicos variados. Os alunos, por sua vez, frequentemente recorrem a práticas de cópia e reprodução de material online em suas atividades, demonstrando um engajamento limitado com a tecnologia dentro dos ambientes escolares.

Da mesma forma, a utilização da internet por alunos e professores nas escolas apresenta desafios, uma vez que, frequentemente, são instaurados procedimentos de bloqueio e outras práticas de vigilância e filtragem (Selwyn, 2010a), além da imposição de recursos e plataformas obrigatórias (de Deus, 2024). Tais fatores indicam que, embora haja investimentos em recursos e formação para a adoção da tecnologia digital nas escolas, não há garantias de que mudanças concretas estejam, de fato, ocorrendo.

Ainda que haja investimentos significativos em financiamento, recursos e formação para a incorporação da tecnologia digital nas escolas, Selwyn (2010a) e Facer e Selwyn (2021) apontam que as evidências sobre sua eficácia e impacto real na aprendizagem permanecem incertas. Mesmo quando as tecnologias são implementadas de maneira considerada adequada e equitativa, há poucas indicações de que isso resulte em benefícios educacionais duradouros.

Em 2010, Selwyn apontava que ao longo das últimas três décadas, diversas razões foram apresentadas para explicar o fraco desempenho da tecnologia digital nas escolas. Entre os fatores frequentemente apontados, destaca-se a inadequação da infraestrutura escolar, a falta de capacitação docente, o uso limitado e passivo por parte dos alunos, a ausência de uma visão estratégica por parte da gestão escolar e currículos rígidos que não favorecem a integração da tecnologia ao ensino (Selwyn, 2010a). Conforme evidenciado nos discursos dos pibidianos analisados no capítulo 4, esses desafios ainda ressoam no contexto educacional contemporâneo. Há falta de recursos e Wi-fi nas escolas, professores precisam usar seus recursos pessoais como internet móvel em sala de aula, muitos alunos não têm acesso a equipamentos tecnológicos como computadores ou celulares. Também há a imposição de uso de plataformas institucionais que tiram a liberdade de os professores prepararem aulas contextualizadas, bem como falta de formação continuada.

Além dessas dificuldades estruturais e institucionais, Selwyn (2010a) observa que muitas críticas ao uso insatisfatório das tecnologias digitais na educação partem da percepção de que as escolas são instituições conservadoras, monolíticas e resistentes à inovação. Nesse sentido, Facer e Selwyn (2021) reforçam que, apesar da crescente presença de dispositivos digitais e sistemas on-line, as rotinas tradicionais de ensino presencial permanecem amplamente inalteradas. Mesmo em um cenário de digitalização crescente, a educação continua a ser moldada por questões relacionadas ao currículo, à avaliação e à preparação para o mercado de trabalho, o que mantém as estruturas convencionais do ensino relativamente intactas.

Outro aspecto relevante levantado por Selwyn (2010a) diz respeito à discrepância entre a “tecnocultura” contemporânea e a cultura escolar, evidenciada nas diferentes formas de uso da tecnologia dentro e fora do ambiente escolar. De modo geral, os jovens fazem um uso mais fluido e multitarefa das tecnologias digitais em casa, enquanto na escola predominam abordagens mais lineares e restritas a atividades pedagógicas específicas. Como consequência, o ambiente escolar tende a impor limitações relacionadas a recursos, relevância, tempo e suporte, restringindo a experiência digital dos alunos (Selwyn, 2010a). No contexto dessa pesquisa, as imposições observadas dizem respeito à plataforma Inglês Paraná, de uso obrigatório nas escolas públicas. Os alunos têm exigência de cumprimento de lições semanais e o professor além de apenas mediar o uso individual dos alunos em seus celulares ou laboratórios de informática, precisam registrar e contabilizar o acesso para relatórios.

Essa diferença no uso das tecnologias digitais entre os espaços doméstico e escolar permanece sendo um tema de estudo recente. Um levantamento publicado no portal Educação Pública, intitulado "As tecnologias digitais e a relação entre família-escola na Educação Infantil: uma revisão de literatura" (2025), reforça essa distinção, demonstrando que, enquanto em casa as crianças utilizam tecnologias de forma mais livre e integrada ao cotidiano, na escola o uso tende a ser mais estruturado e limitado por objetivos pedagógicos predefinidos. Da mesma forma, Fialho (2023) analisa as percepções de professores e alunos sobre o uso de plataformas digitais no ensino e revela que, embora ambos reconheçam as vantagens dessas ferramentas, desafios como a obsolescência de equipamentos e dificuldades de acesso à internet impedem um uso mais dinâmico e natural, similar ao que ocorre no contexto doméstico.

A resistência ou dificuldade dos professores em integrar tecnologias digitais ao ensino também é um aspecto amplamente discutido na literatura. Selwyn (2010a) argumenta que, embora alguns docentes consigam incorporar essas ferramentas em suas práticas pedagógicas,

muitos enfrentam desafios devido à falta de capacitação ou ao receio de que a tecnologia possa desestabilizar sua autoridade e controle em sala de aula. Em contextos mais atuais, Bortolini e Lima (2024) reforçam que professores que ainda adotam abordagens predominantemente analógicas podem ter dificuldades em se comunicar com as novas gerações de estudantes, o que evidencia a necessidade de repensar as práticas pedagógicas para melhor atender a esse público cada vez mais conectado. No contexto dessa pesquisa, a observação foi de que a professora tem iniciativa e boa desenvoltura com as tecnologias digitais, o que contrariaria essa ideia, contudo sua iniciativa pessoal somada ao contexto de trabalho dela que permite uma “certa” liberdade e disponibiliza alguns recursos pode ser o fator determinantes para essa diferença.

Facer e Selwyn (2021) apontam que uma das promessas mais recorrentes associadas à digitalização da educação é a possibilidade de aliviar a carga de trabalho dos professores, permitindo que realizem mais em menos tempo. Argumenta-se que, ao automatizar tarefas repetitivas e burocráticas, as tecnologias digitais possibilitariam aos docentes concentrarem-se em atividades de maior complexidade pedagógica. Entretanto, os autores alertam que, na prática, a digitalização tem intensificado a carga de trabalho dos professores, expandindo suas jornadas para além do horário formal e elevando as exigências em relação à quantidade de tarefas a serem executadas. Muitos processos aparentemente “automatizados” acabam exigindo um esforço significativo dos docentes, seja na manutenção dos sistemas, seja na produção e organização de dados que alimentam essas plataformas.

Além do aumento na carga de trabalho, há uma preocupação crescente com a fragmentação da profissão docente. Nos últimos anos, observa-se uma tendência de desmembramento das funções dos professores em tarefas isoladas, possibilitando sua redistribuição entre diferentes profissionais ou sua automatização. Embora essa estratégia possa parecer eficiente, ela acaba contribuindo para a desprofissionalização do ensino, transformando a docência em um conjunto de atividades compartimentadas e reduzindo a necessidade de um envolvimento conceitual mais profundo. Assim, a introdução de tecnologias digitais no contexto educacional levanta questões críticas sobre a autonomia e a expertise dos professores (Facer e Selwyn, 2021).

Selwyn (2010a) destaca que essas perspectivas frequentemente colocam professores e tecnologias digitais em posições antagônicas, pois o uso — ou a falta de uso — dessas ferramentas pode estar relacionado a receios de que venham a desvalorizar ou substituir o papel dos educadores no ensino. Em contextos mais recentes, essa discussão ganha novas proporções, especialmente diante da crescente digitalização das práticas educacionais e da

necessidade de redefinir o papel do professor em um cenário cada vez mais mediado por tecnologias digitais. As tecnologias educacionais mais recentes, especialmente aquelas baseadas em inteligência artificial para interações individualizadas, reforçam a concepção de um ensino impulsionado pela tecnologia, minimizando a necessidade de supervisão docente especializada. Embora não se preveja a substituição completa dos professores, cresce a percepção de que profissionais altamente qualificados podem se tornar menos essenciais, dando lugar a um modelo de ensino mediado por tecnologia e gerenciado por facilitadores (Facer e Selwyn, 2021).

Esse avanço desafia a concepção tradicional do papel docente, sobretudo em contextos marcados pela escassez de educadores qualificados ou pela preocupação com vieses na avaliação docente. No entanto, acreditar que a IA pode substituir a docência desconsidera as limitações da tomada de decisões algorítmicas, incapazes de reproduzir o conhecimento holístico, as relações interpessoais e a adaptação pedagógica promovidos pelos professores. Além disso, a suposta neutralidade dessas ferramentas ignora os vieses embutidos em sua programação e a ampla evidência de que a presença docente continua essencial para um aprendizado significativo (Facer e Selwyn, 2021).

A substituição de professores por sistemas automatizados pode aprofundar desigualdades, restringindo a aprendizagem humanizada às elites, enquanto os demais estudantes recebem uma educação padronizada e mediada por algoritmos. Isso não significa que a tecnologia deva ser rejeitada; ao contrário, ela pode oferecer suporte valioso na análise de dados e no fornecimento de feedback. O desafio, portanto, reside em sua integração de forma a potencializar o trabalho docente, e não a desprofissionalizar a educação (Facer e Selwyn, 2021).

Paralelamente, difunde-se a ideia de que o poder público é incapaz de garantir uma educação de qualidade, favorecendo a percepção de que a tecnologia tem um papel redentor ao restaurar essa qualidade — seja como apoio pedagógico, como ferramenta para processos formativos ou até mesmo como substituto para um trabalho docente considerado “deficitário” (Barreto, 2018). Concordo com Francisco Dias (2023) que ao passo que essa visão se cristaliza como senso comum, ela se torna hegemônica, legitimando a cultura dominante e consolidando a noção de que a tecnologia representa progresso e modernidade como eixos centrais dos debates sobre educação e currículo.

Além do impacto direto na sala de aula, há uma crítica recorrente, apontada por Selwyn (2010a), em relação ao apoio político inadequado à tecnologia nas escolas. Políticas educacionais frequentemente ignoram as realidades do ensino, concentrando-se na mera

“entrega” da tecnologia, o que reduz o papel do professor a facilitador da aprendizagem digital e transforma o aluno em um consumidor passivo de um currículo rigidamente controlado (Selwyn, 2010a). Essa abordagem reforça uma perspectiva empresarial da educação, na qual os sujeitos são concebidos como capital humano, a ser valorizado e otimizado dentro da lógica do mercado (Francisco Dias, 2023).

A esse respeito, Barreto (2018) enfatiza que o uso das tecnologias na educação não é meramente técnico, mas está intrinsecamente ligado a questões políticas. Isso se manifesta em políticas públicas que incentivam a adoção tecnológica de forma determinista, promovendo a ideia de que sua incorporação ao ensino é inevitável. Tal perspectiva tende a obscurecer uma reflexão crítica sobre o real impacto dessas ferramentas no contexto educacional. Destaco novamente, o papel da Plataforma Inglês Paraná por se tratar de uma iniciativa estatal que utiliza recursos já existentes no mercado com ênfase em inglês para negócios em escolas públicas, sem ao menos uma adaptação ao contexto local (de Deus, 2024).

Selwyn (2010a) já apontava que a tecnologia educacional havia se tornado um componente essencial das políticas educacionais na maioria dos países desenvolvidos e em muitos países em desenvolvimento. No entanto, embora essas políticas tenham aumentado a presença de equipamentos e *softwares* nos ambientes escolares, elas não conseguiram transformar efetivamente o ensino e a aprendizagem nem as instituições educacionais, como almejado por seus idealizadores. Como exemplo temos o programa “Um computador por criança” e a “Plataforma Inglês Paraná”. O autor argumenta que parte dessa ineficácia decorre da incompatibilidade entre essas políticas e a estrutura das instituições escolares. Selwyn (2010a) aponta que essa crítica reflete um problema recorrente na formulação de políticas educacionais, que muitas vezes desconsideram as realidades concretas da sala de aula. Como resultado, a educação é reduzida a uma questão de “entrega de conteúdo”, com professores limitados ao papel de facilitadores da aprendizagem digital e alunos concebidos como consumidores passivos de conhecimento curricular rigidamente definido e controlado.

Facer e Selwyn (2021) argumentam que os impactos da tecnologia na educação variam significativamente conforme os contextos locais e as particularidades culturais em que são aplicados. Assim, não existe uma abordagem única e universal que garanta a eficácia da tecnologia educacional em todas as situações. Isso poderia explicar em parte essa “ineficácia”. Corroborando essa visão, Bortolini e Lima (2024) destacam que a simples disponibilização de computadores e recursos tecnológicos não altera a mentalidade dos professores nem resulta, necessariamente, em mudanças nas práticas de ensino ou na qualidade da aprendizagem. Para que a tecnologia desempenhe um papel transformador, é fundamental que os processos

formativos dos docentes sejam cuidadosamente considerados. Embora a inovação digital seja necessária, sua presença isolada não garante transformações efetivas no ensino.

Ainda segundo Selwyn (2010a), as políticas de tecnologia educacional buscam direcionar e influenciar o uso da tecnologia digital nas escolas, mas não produzem “efeitos” homogêneos e previsíveis. Em vez disso, geram tanto consequências intencionais quanto não intencionais, que só se tornam evidentes quando são implementadas por gestores, administradores, professores e alunos. Facer e Selwyn (2021) acrescentam que, embora existam explicações teóricas sobre os possíveis benefícios da tecnologia digital para a aprendizagem, há poucas evidências de que seu uso resulte em melhorias sustentadas, independentemente da atuação do professor e de outros fatores contextuais.

Selwyn (2010a) argumenta que a construção social da tecnologia envolve múltiplas influências e interesses, que se manifestam antes mesmo de sua chegada às salas de aula. Dessa forma, o uso da tecnologia digital na educação não ocorre de maneira neutra, mas sim como resultado de decisões políticas e econômicas que refletem valores, crenças e intenções específicas. As políticas educativas, segundo o autor, funcionam como dispositivos discursivos que orientam a maneira como a tecnologia é implementada e utilizada nas escolas. Esse entendimento ressoa ainda hoje, quando vemos iniciativas governamentais que enfatizam a digitalização do ensino sem um debate aprofundado sobre suas reais consequências para professores e estudantes.

Dessa maneira, é essencial ir além da identificação dos "impactos" ou "efeitos" da política educacional sobre a prática docente. Selwyn (2010a) destaca que as políticas não devem ser vistas apenas como mecanismos estruturais, mas também como construções discursivas que resultam de processos interativos e negociados. Em outras palavras, a formulação de políticas educacionais envolve não apenas a criação de normas e diretrizes, mas também disputas de significado e interesses que influenciam diretamente sua aplicação e eficácia. Essa reflexão se mantém pertinente na atualidade, sobretudo quando analisamos políticas recentes que promovem tecnologias digitais como solução para os desafios educacionais sem considerar adequadamente as condições concretas de ensino e aprendizagem.

Assim, as políticas públicas em tecnologia educacional devem ser entendidas não como instrumentos neutros de transformação, mas como tentativas de consolidar mudanças ou preservar o status quo. Isso torna fundamental examinar como as tecnologias digitais são concebidas nesses discursos e quais valores ideológicos sustentam suas diretrizes (Selwyn, 2010a). No contexto brasileiro atual, por exemplo, as políticas de digitalização do ensino

frequentemente carregam pressupostos neoliberais, reforçando a mercantilização da educação e a responsabilização individual dos professores pelo sucesso ou fracasso da integração tecnológica.

Um dos discursos predominantes nas políticas de tecnologia escolar está relacionado à ideia de que essas ferramentas são essenciais para fortalecer a competitividade econômica de um país em um cenário globalizado e baseado no conhecimento (Selwyn, 2010a). Esse argumento se mantém atual, especialmente diante de políticas educacionais que enfatizam o desenvolvimento de competências digitais e a formação de uma força de trabalho preparada para a chamada “economia digital”. No entanto, a ênfase na competitividade muitas vezes obscurece questões mais amplas, como o papel social da escola e a necessidade de uma educação voltada para o bem comum, e não apenas para o mercado de trabalho.

Com o avanço das novas tecnologias educacionais, formuladores de políticas experientes, cientes dos sucessos e fracassos anteriores, devem questionar os discursos excessivamente otimistas sobre o futuro da educação digital. Afinal, a mera digitalização do ensino não garante a construção de um sistema educacional mais equitativo e comprometido com o bem comum (Facer e Selwyn, 2021). Nesse contexto, três desafios recorrentes e um novo obstáculo emergente se apresentam como barreiras à construção de um ensino inclusivo e de qualidade, demandando uma análise cuidadosa sobre as direções que as tecnologias podem tomar (Facer e Selwyn, 2021).

Ao interpretar a política de tecnologia educacional como um discurso, torna-se possível identificar não apenas o que é dito, mas também os silêncios estratégicos que ocultam relações de poder e interesses subjacentes. Muitas dessas políticas escondem a influência de agentes privados, bem como a progressiva privatização das tecnologias educacionais, um fenômeno já discutido por Ball (2007, apud Selwyn, 2010a). No cenário atual, esse processo se intensifica com parcerias público-privadas, a adoção de plataformas digitais de grandes corporações e a dependência crescente de soluções tecnológicas desenvolvidas por empresas com fins lucrativos.

Nesse sentido, Selwyn (2013; 2014) ressalta a importância de compreender o papel discursivo das tecnologias educacionais e as formas pelas quais suas representações são construídas e legitimadas. A noção de que a tecnologia é, por si só, um agente disruptivo na educação alimenta discursos ideológicos como os de reescolarização e desescolarização, muitas vezes desconsiderando as desigualdades estruturais que impactam sua implementação (Selwyn, 2013). No cenário brasileiro contemporâneo, essa perspectiva é visível em políticas

que promovem plataformas de ensino remoto como soluções definitivas, ignorando desigualdades de acesso e desafios pedagógicos mais amplos.

A resistência à integração tecnológica nas escolas não pode ser reduzida a uma simples falta de preparo dos professores ou desinteresse dos alunos. Selwyn (2010a) aponta que múltiplos fatores influenciam esse processo, incluindo infraestrutura inadequada, currículos rígidos e a ausência de apoio institucional para que docentes desenvolvam práticas pedagógicas que façam uso crítico e significativo da tecnologia. Assim, mais do que insistir em discursos deterministas sobre a inevitabilidade da digitalização, é fundamental questionar quais atores se beneficiam dessas transformações e como garantir que a adoção das tecnologias educacionais ocorra de maneira democrática e equitativa.

Além disso, o autor aponta que a construção social da tecnologia pode envolver uma ampla gama de influências. Dessa forma, o uso da tecnologia digital nas escolas é influenciado por uma variedade de partes interessadas e interesses muito antes de chegar ao ambiente da sala de aula (Selwyn, 2010a). No contexto brasileiro, essa influência se manifesta na formulação de políticas públicas que promovem o uso de tecnologias educacionais, como o programa Inglês Paraná, que busca integrar plataformas digitais no ensino de línguas nas escolas estaduais. No entanto, a forma como essas políticas são implementadas e apropriadas pelos professores nem sempre reflete suas intenções originais, sendo necessário analisar como os discursos sobre tecnologia são mobilizados para justificar ou ocultar determinadas decisões educacionais.

Para que esses interesses sejam contemplados, segundo Selwyn, as políticas educativas se lançam como dispositivos discursivos imbuídos de significados, intenções, valores e crenças que subsidiem a intenção do Estado. Isso sugere que, mais do que apenas avaliar o impacto dessas políticas, é fundamental compreender seu papel na construção de determinadas visões sobre tecnologia e ensino. No cenário atual, observa-se um movimento crescente de privatização das soluções educacionais digitais, com a entrada de empresas de tecnologia no setor público por meio de parcerias e investimentos estratégicos. Esse fenômeno levanta questionamentos sobre até que ponto a digitalização da educação atende a necessidades pedagógicas ou se alinha a interesses comerciais.

Assim, a característica mediada das políticas estatais indica que as políticas públicas devem ser vistas mais como uma tentativa de promover mudanças ou preservar o status quo, e não como um mecanismo direto para realizar ajustes ou transformações. Diante dessas complexidades, torna-se mais relevante analisar como as tecnologias digitais são concebidas e incorporadas nas políticas educacionais e, a partir daí, examinar os valores ideológicos e as

intenções subjacentes que tais políticas buscam promover (Selwyn, 2010a). No Brasil, a crescente adoção de plataformas educacionais de empresas privadas nas escolas públicas levanta preocupações sobre o papel do setor empresarial na formulação das políticas tecnológicas e os impactos dessa relação no currículo e na autonomia docente.

Em especial, a maioria das políticas de tecnologia escolar está pautada na convicção de que as tecnologias digitais podem atuar como ferramentas para fortalecer a competitividade econômica de um país nas economias baseadas no conhecimento do mundo pós-industrial (Selwyn, 2010a). No entanto, essa visão econômica da tecnologia na educação nem sempre se traduz em melhorias significativas na prática pedagógica. Os discursos que enfatizam a modernização e a inovação frequentemente desconsideram as desigualdades estruturais que impactam o acesso e a apropriação dessas tecnologias por professores e alunos. Durante minha pesquisa, percebi que muitos professores em formação expressam incerteza sobre o papel das plataformas digitais no ensino, evidenciando um desalinhamento entre as promessas políticas e a realidade da sala de aula.

Diante da nova onda de tecnologias educacionais, um formulador de políticas experiente, ciente dos sucessos e fracassos de iniciativas anteriores, deve questionar o que falta nas narrativas otimistas sobre o futuro da educação digital. Além disso, é válido considerar que as propostas de digitalização do ensino podem não ser suficientes para alcançar objetivos como a construção de um sistema educacional que contribua efetivamente para o bem comum (Facer e Selwyn, 2021). No Brasil, as iniciativas que promovem a integração de tecnologias na educação nem sempre são acompanhadas por investimentos adequados em formação docente e infraestrutura, o que limita seu potencial transformador.

Nesse contexto, três desafios recorrentes da adoção de tecnologias na educação, somados a um novo obstáculo emergente, exigem atenção ao se avaliar as possíveis direções do uso dessas ferramentas — a infraestrutura; a exclusão social e a falta de capacitação dos professores. Juntas, essas questões representam barreiras significativas para a construção de um ensino inclusivo, equitativo e de qualidade, bem como para a promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida (Facer e Selwyn, 2021). Em minha pesquisa, essas dificuldades aparecem nas narrativas dos professores em formação, que relatam tanto as limitações estruturais quanto as tensões entre a expectativa institucional de uso da tecnologia e as condições reais de ensino.

O mais relevante é que entender a política de tecnologia educacional como um discurso direciona o foco para os aspectos ideológicos do que não é mencionado sobre as escolas e a educação na era digital — revelando onde há ausência de ação em vez de ação, e

silêncio em vez de manifestação. Embora alguns desses silêncios sejam mais evidentes, talvez o mais importante seja como grande parte da formulação de políticas estatais acaba por ocultar as estruturas de poder e as reais preocupações de formação que estão por trás da aparência supostamente neutra e inofensiva da tecnologia escolar (Selwyn, 2010a). No Brasil, essa questão se torna ainda mais relevante diante do crescimento de parcerias público-privadas na educação, que podem influenciar diretamente os conteúdos e as metodologias adotadas nas escolas. Como aponta Ball (2007, apud Selwyn, 2010a), a privatização da tecnologia educacional não ocorre apenas por meio da compra de equipamentos, mas também na forma de discursos que legitimam a presença das grandes empresas na formulação das políticas públicas.

Considerando esse contexto, Selwyn (2013; 2014) reforça a importância de analisar o papel discursivo das tecnologias educacionais e de compreender como suas representações são construídas e legitimadas. O discurso de que a tecnologia é disruptiva no campo educacional tende a associá-la automaticamente a transformações e mudanças estruturais, perpetuando ideias como as de reescolarização e desescolarização (Selwyn, 2013). No entanto, minha pesquisa sugere que essa “disrupção” é frequentemente mais retórica do que prática. Os professores em formação relatam dificuldades na implementação das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, o que indica que as mudanças promovidas por essas ferramentas dependem de condições institucionais, formação contínua e apoio pedagógico.

Segundo o autor, vários fatores influenciam diretamente no fracasso da integração das tecnologias na escola. Sem dúvida, alguns professores não possuem a confiança, habilidades ou energia necessárias para integrar com sucesso as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas. Da mesma forma, alguns estudantes podem ser inflexíveis ou desinteressados demais para utilizar essas ferramentas para propósitos educacionais convencionais. Além disso, muitos prédios escolares e infraestruturas defasadas representam um obstáculo ao uso contínuo e integrado das tecnologias. Contudo, Selwyn (2010a) argumenta que, se essas fossem as únicas razões para a ineficácia do uso das tecnologias digitais nas escolas, sinais mais evidentes de melhoria já deveriam ter surgido.

As tecnologias educacionais costumam ser apresentadas como instrumentos capazes de reduzir desigualdades sociais. Algumas iniciativas assumem expectativas ambiciosas, como o projeto *One Laptop per Child (OLPC)*, que prometia levar educação de qualidade a comunidades vulneráveis. Outras propostas, como os MOOCs, buscam democratizar o ensino superior, eliminando barreiras geográficas e socioeconômicas. No entanto, durante minha pesquisa, percebi que essas promessas nem sempre se concretizam. Professores em formação

relatam que, muitas vezes, as tecnologias reproduzem desigualdades já existentes, beneficiando apenas aqueles que já possuem acesso prévio à educação e infraestrutura adequada. Esse fenômeno ficou ainda mais evidente durante a pandemia de COVID-19, quando a desigualdade digital aprofundou as disparidades no ensino remoto (Facer & Selwyn, 2021).

Diante desse cenário, concordo com Facer e Selwyn (2021) ao argumentarem que apostar na tecnologia como solução definitiva para os desafios educacionais é uma abordagem limitada e ineficaz. Embora as tecnologias possam contribuir para ampliar as possibilidades pedagógicas, minha pesquisa reforça que sua eficácia está diretamente relacionada às condições estruturais e às políticas de formação docente.

#### **1.4 DISCURSOS E IDEOLOGIAS DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO**

Os discursos sobre tecnologia educacional não apenas legitimam inovações digitais, mas também desempenham um papel estratégico na construção de consenso entre diferentes atores do campo educacional. No artigo *Discursos de disrupção digital em educação: uma análise crítica*, Selwyn (2013) adota uma abordagem discursiva para examinar como a educação digital tem sido historicamente moldada por narrativas que sustentam e justificam sua adoção. Inspirando-se na crítica de Stuart Hall (2003) à formulação de políticas educacionais, o autor argumenta que esses discursos não são neutros, mas instrumentos fundamentais para alinhar objetivos muitas vezes contraditórios, persuadindo tanto o público quanto profissionais mais céticos sobre os supostos benefícios da digitalização.

A análise de Selwyn (2013), em sintonia com os estudos de Fairclough (2003), destaca como os discursos revelam estruturas de poder e interesses dominantes. No caso das tecnologias educacionais, essa investigação crítica se torna essencial para expor as ideologias subjacentes à chamada “virada digital”, que frequentemente se apresenta como inevitável e desprovida de intencionalidade política. Para isso, Selwyn (2013) dialoga com a concepção foucaultiana de discurso (Foucault, 1981 apud Selwyn, 2013), compreendendo-o como um sistema de produção de conhecimento que não apenas reflete, mas também estrutura e orienta práticas sociais. Dessa perspectiva, o avanço da digitalização na educação deve ser analisado à luz das filosofias, interesses e prioridades que sustentam sua expansão, bem como das oportunidades e desafios que ela impõe.

Essa questão também é abordada por Francisco Dias (2023), que enfatiza como o significado atribuído às tecnologias educacionais não é fixo, mas resultado de disputas simbólicas e políticas. A forma como essas ferramentas são concebidas influencia diretamente suas aplicações e efeitos, tornando-se um espaço de disputa entre diferentes agentes sociais. Assim, as tecnologias não apenas refletem relações de poder preexistentes, mas também contribuem para reforçá-las ou desafiá-las, dependendo da forma como são apropriadas pelos diferentes atores do campo educacional.

Selwyn (2013) ressalta que os discursos sobre educação digital vêm se transformando desde a introdução dos primeiros computadores autônomos nas salas de aula, na década de 1960. Ainda que as tecnologias tenham evoluído significativamente, as narrativas que acompanham sua implementação continuam baseadas na promessa de inovação e progresso. Atualmente, a expansão da conectividade sem fio, o armazenamento em nuvem e o uso de dispositivos móveis, como *smartphones* e *tablets*, intensificam esse discurso, reforçando a ideia de que a digitalização representa um caminho natural e inquestionável para o futuro da educação.

Entretanto, Selwyn (2016) questiona os pressupostos otimistas dessa narrativa ao destacar que a digitalização educacional pode mascarar desafios críticos, como o aumento da vigilância sobre alunos e professores, a mercantilização da aprendizagem e a precarização do trabalho docente. Em muitos casos, a adoção de tecnologias na educação não resulta em mudanças estruturais significativas, mas sim em novas formas de controle e monetização dos processos educativos.

Williamson (2017) complementa essa análise ao demonstrar como o uso de *big data*, inteligência artificial e aprendizado adaptativo reforça a noção de inevitabilidade da digitalização educacional. O autor argumenta que esses discursos frequentemente promovem soluções tecnológicas desenvolvidas por grandes corporações, influenciando políticas públicas sem uma avaliação crítica sobre seus impactos reais na equidade e na qualidade da educação. Assim, tanto Selwyn (2013; 2016) quanto Williamson (2017) alertam para a necessidade de examinar com cautela as promessas associadas à tecnologia educacional, garantindo que sua implementação atenda, de fato, às necessidades pedagógicas e sociais.

Nesse contexto, Selwyn (2013; 2021) alerta para os discursos de disrupção da educação, alertando para os riscos de aderir a essa visão sem um exame crítico mais aprofundado. Afirmações simplistas sobre a necessidade de “disrupção” na educação levantam questões fundamentais como: quais são os reais impactos dessas mudanças? Quem se beneficia delas? Como essas transformações se articulam com as estruturas de poder

existentes? Quais restrições ou liberdades são criadas por esse processo? Além disso, é crucial compreender como essas mudanças afetam diferentes grupos sociais e de que maneira redefinam as relações entre o público e o privado, o coletivo e o individual.

Diante desse contexto, Selwyn (2013) argumenta que os discursos de mudança e disrupção na educação devem ser analisados criticamente, pois exercem um impacto significativo na configuração das práticas educacionais contemporâneas. Ele propõe que esses discursos podem ser agrupados em duas categorias principais: reescolarização digital e desescolarização digital.

A **reescolarização digital** refere-se à adaptação das instituições formais de ensino para refletirem as características da era digital, como criatividade, fluidez, conectividade e individualização do aprendizado. Esse discurso defende a reconfiguração dos ambientes escolares, promovendo o uso de tecnologias que incentivam experiências participativas e criativas, desafiando, assim, as relações tradicionais dentro das instituições educacionais. Nessa perspectiva, as tecnologias digitais são apresentadas como ferramentas capazes de romper barreiras espaciais e temporais, conectar especialistas e aprendizes, transformar os modelos de produção e consumo do conhecimento e integrar tanto interações síncronas quanto assíncronas. Selwyn (2013) destaca que essas inovações possibilitam práticas educacionais radicalmente diferentes e alteram a dinâmica social dentro das instituições.

O discurso da reescolarização valoriza práticas pedagógicas centradas na colaboração, personalização e ludicidade, enfatizando o desenvolvimento das chamadas “habilidades do século XXI”. Entre os aspectos frequentemente mencionados nesse contexto estão a reformulação curricular, a implementação de novos arranjos sistêmicos e a adoção de abordagens educacionais mais inovadoras e tecnologicamente orientadas. Embora haja variações nas definições dessas habilidades, a premissa central desse discurso reside na necessidade de transformação das escolas, professores e alunos para uma realidade mais conectada e tecnologicamente avançada (Selwyn, 2013).

Selwyn também observa que esse discurso sobre o futuro da educação tem sido amplamente apropriado por empresas de tecnologia, que o utilizam para promover seus produtos e influenciar políticas educacionais por meio de parcerias público-privadas. Essa relação estabelece uma conexão direta entre a promessa de inovação tecnológica e a reforma educacional, reforçando a noção de que soluções digitais são essenciais para enfrentar os desafios do ensino contemporâneo.

Por outro lado, o discurso da **desescolarização** propõe uma ruptura ainda mais profunda com o modelo educacional tradicional. Nesse contexto, a tecnologia não é apenas

uma ferramenta para aprimorar a escola, mas sim um meio para transformá-la radicalmente. Defende-se que a digitalização pode fomentar a autodeterminação, a autonomia e o controle pessoal sobre o aprendizado. Sob essa ótica, a educação digital passa a ser concebida como um espaço para discussões abertas, experimentação contínua e afastamento do modelo convencional de ensino baseado na transmissão de conteúdo (Selwyn, 2013).

A desescolarização se sustenta na crença de que a tecnologia pode proporcionar maior autonomia aos alunos, por meio de plataformas e cursos que incentivam a aprendizagem autodirigida. Esse discurso, frequentemente associado a preocupações sociais, propõe expandir o acesso à educação para grupos que, de outra forma, estariam excluídos do ensino formal (Selwyn, 2013). Um exemplo emblemático dessa abordagem são os Cursos On-line Massivamente Abertos (MOOCs), que, inicialmente, prometiam democratizar o aprendizado individualizado através de ferramentas digitais, mas que, com o tempo, passaram por um processo de institucionalização (Selwyn, 2013).

Um ponto de destaque nessa discussão é o impacto da desescolarização sobre o papel do professor. Segundo Selwyn (2013), essa visão tende a marginalizar a docência, reduzindo os professores a meros facilitadores técnicos que auxiliam os alunos no uso de plataformas digitais. Isso implica uma mudança significativa na dinâmica educacional, deslocando a centralidade do professor no processo de ensino-aprendizagem para sistemas tecnológicos de suporte à instrução. Um exemplo concreto desse fenômeno é a adoção de diversas plataformas digitais pelo governo do estado do Paraná no ensino fundamental e médio. No contexto de língua inglesa, a Plataforma Inglês Paraná se destaca e será analisada no capítulo 4 desta tese, no qual os dados coletados serão discutidos de forma mais aprofundada.

Em síntese, Selwyn (2013) argumenta que tanto os discursos de reescolarização quanto os de desescolarização exercem uma influência significativa na forma como a tecnologia educacional é concebida e implementada. Ambos operam sob uma ideologia de inovação tecnológica que molda as percepções sobre o que a educação digital deve ser, ao mesmo tempo em que expressam diferentes perspectivas sobre como a tecnologia deve interagir com as práticas pedagógicas tradicionais.

Além disso, Selwyn (2013) identifica que por trás desses discursos há duas linhas ideológicas distintas: a “comunidade educacional” e o “complexo educação-indústria”. A primeira abrange profissionais comprometidos com a melhoria da educação por meio da tecnologia, refletindo o desejo de muitos educadores de promover transformações significativas no ensino. Dentro dessa linha ideológica, destacam-se três discursos principais: o tecno-fundamentalismo, a aprendizagem centrada no aluno e o comunitarismo. Por outro

lado, o segundo é composto por interesses corporativos e comerciais, incluindo empresas de tecnologia, editoras educacionais e outras organizações que buscam influenciar políticas educacionais em prol de seus próprios objetivos. Dentro dessa lógica, os discursos predominantes incluem a eficiência da educação e o anti-institucionalismo (Selwyn, 2013).

Para aprofundar essa discussão, Rocha e El Kadri (2018), em seus estudos baseados nos trabalhos de Selwyn (2014), apresentam um quadro analítico que auxilia na identificação e exploração dos discursos hegemônicos na educação digital. Esse modelo será abordado na sequência, contribuindo para uma compreensão mais detalhada das interações entre tecnologia e práticas educacionais.

**Quadro 3:** Discursos e ideologias sobre tecnologias digitais em El Kadri e Rocha (2018).

Discurso	Interesses e valores
<b>Aprendizado Centrado no Aprendiz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tecnologias digitais se encaixam em um grupo de valores e interesses relacionados à natureza e a organização do aprendizado;</li> <li>- o interesse de muitos educadores nas tecnologias é devido ao fato de que elas sustentam um conjunto de valores oriundos de ideais progressistas, do construtivismo social e de modelos socioculturais que privilegiam o aprendiz como centro do processo. Essas abordagens compartilham a visão de que o aprendizado é profundamente vinculado a processos culturais e sociais e por isso enfatizam a influência de ambientes sociais que envolvem o aprendizado individual e o desenvolvimento cognitivo;</li> <li>- As tecnologias digitais agem como recursos sociais poderosos em um contexto de aprendizado individual;</li> <li>- O interesse também acontece porque as tecnologias permitem colaboração individual e aprendizado à distância; dá suporte a formas sociais e culturais de “aprendizado situado”, associado à noção de comunidades de prática (isso porque o aprendizado aqui é visto como ocorrendo nas interações e práticas do mundo real entre pessoas e seus ambientes);</li> <li>- A crença de que a tecnologia digital dá suporte a formas progressivas e não autoritárias de engajamento educacional (isso inclui autonomia do aprendiz, aprendizado centrado no aluno, formas abertas de aprendizado e distribuição do poder);</li> <li>- Tecnologias digitais são vistas como exercendo papel crucial na redefinição da maioria dos aspectos centrais da educação: redefinição do papel do professor, reconceitualização da ação do aprendiz e do relacionamento entre aprendizagem e conhecimento.</li> </ul>
<b>Eficiência da Educação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A promoção da tecnologia geralmente está ligada a objetivos voltados à melhoria da eficiência e da efetividade do sistema organizacional; assim, sua presença é justificada por preencher critérios relacionados à “economia” da educação;</li> <li>- Discurso da eficiência: tecnologia contribui para a eficiência da logística educacional, para a rentabilidade e comoditização da educação, para a competitividade econômica dos países e para a eficiência do mercado de trabalho e da produção de conhecimento;</li> <li>- Lucro e comoditização: uso da tecnologia é visto como veículo para estabelecer mercados na educação sem a intervenção do estado; desejo de reorganizar todos os aspectos da educação em termos de mercado;</li> <li>- Competitividade e eficiência no mercado de trabalho: aumentar as habilidades, crescimento econômico; governos usam para mostrar que “estão fazendo algo” sobre isso.</li> </ul>

<b>Comunitarismo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A tecnologia é vista como modo de reorganizar os aspectos da sociedade, cultura e educação, promovendo união por meio da criação de empatia e entendimentos mútuos.</li> <li>- A tecnologia dissemina valores de colaboração, flexibilidade e mudança social utópica;</li> <li>- A tecnologia reflete valores do movimento hippie: abertura da ciência acadêmica, reciprocidade, vila global, computador como “máquina social” ao invés de “máquina da guerra”;</li> <li>- Tecnologia digital entendida como sendo uma forma relativamente lenta e benigna de sabotagem; uso da tecnologia visto como meio para resistir e diminuir gradativamente a tecnocracia dominante.</li> </ul>
<b>Anti-institucionalismo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vê a tecnologia como meio mais direto de resistir e se opor aos valores estabelecidos;</li> <li>- Acredita que a tecnologia nas mãos dos cidadãos pode ser fonte poderosa para a democracia e arma contra governos e grandes negócios;</li> <li>- A chave aqui é a habilidade percebida das tecnologias digitais como suporte para a auto-organização em redes que são descentralizadas, distribuídas e ascendentes, opondo-se à natureza controlada e planejada das organizações institucionais;</li> <li>- Pesquisadores vinculados à pedagogia crítica e à educação democrática posicionam a tecnologia como sendo meio para a prática revolucionária ao autorizar os indivíduos a transcenderem os limites e expectativas da educação convencional; assim, a tecnologia é vista como suporte para a autodeterminação individual, devido aos benefícios de episódios da aprendizagem informal que ocorrem fora das instituições (desaprendizagem: aprender como aprender independentemente);</li> <li>- A tecnologia é vista como meio potencial para se resistir ao modelo bancário de acumular conteúdo e como suporte à discussão aberta, questionamento racial, contínua experimentação e compartilhamento de conhecimento.</li> </ul>
<b>Tecno-fundamentalismo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Encantamento direto com a tecnologia; desejo de se beneficiar do progresso tecnológico contínuo: vê o papel tecnológico na nossa vida diária como sendo central; a tecnologia irá inevitavelmente melhorar o futuro;</li> <li>- O discurso reflete a crença implícita de que a tecnologia oferece meios para melhorar substancialmente as formas da vida cotidiana e as relações sociais, inclusive a educação;</li> <li>- Crença está mais para o que a tecnologia “pode e irá fazer” do que no que ela “tem e faz”.</li> </ul>

Fonte: Rocha e El Kadri (2018, p. 121-122)

Selwyn (2013) alerta que esses discursos ideológicos servem a interesses relacionados à privatização crescente da educação pública e à redução do papel do estado na governança educacional, promovendo a criação de mercados educacionais que não envolvem intervenção estatal, o que levanta preocupações sobre o futuro da educação pública. Dado o contexto, a seguir apresento os cinco discursos ideológicos apresentados por Selwyn (2013) e reforçados por Selwyn (2014). Esses discursos serão utilizados para a análise dos dados desta pesquisa, portanto, a importância de discutir mais aprofundadamente cada um deles.

De acordo com Selwyn (2014), para analisar as tecnologias educacionais é necessário primeiro identificar as ideologias predominantes que moldam as transformações econômicas, culturais e sociais atuais e que, por consequência, também alimentam o entusiasmo em torno das tecnologias digitais. Assim, antes de explorar como essas tecnologias atuam

ideologicamente no campo educacional, é importante considerar as ideologias mais profundas que atravessam a sociedade e moldam a forma como as tecnologias digitais são concebidas e utilizadas. Ainda que nem sempre sejam evidentes ou totalmente coerentes, segundo Selwyn (2014), é possível afirmar que as tecnologias digitais estão intimamente ligadas a um conjunto de ideologias predominantes: o **libertarianismo**, o **neoliberalismo** e o que se denomina **novo capitalismo**. Essas três correntes ideológicas, conforme analisam Rocha e El Kadri (2018), têm influenciado e moldado nossos discursos sobre o uso das tecnologias educacionais. Elas ajudam a revelar como diferentes discursos sobre tecnologia na educação são construídos e como sustentam visões específicas sobre o papel dos alunos, professores e gestores. Usar essas distinções na análise desta pesquisa permite identificar, por exemplo, se um determinado discurso está promovendo a adaptação ao mercado (novo capitalismo), a gestão baseada em métricas (neoliberalismo), ou à autodeterminação e a rejeição à instituição (Libertarianismo).

A seguir apresento os discursos das tecnologias e suas ideologias subjacentes.

### 1.3.1 Anti-institucionalismo e o libertarianismo

O discurso do anti-institucionalismo enfoca aspectos de auto-organização e o empoderamento dos indivíduos por meio das tecnologias, posicionando-se em oposição às instituições dominantes, sejam militares, burocráticas, corporativas ou governamentais (Selwyn, 2014). No campo educacional, o autor observa que, dentro de tradições como a “pedagogia crítica” e a “educação democrática”, as tecnologias digitais são apropriadas pelos indivíduos como ferramentas com potencial revolucionário, permitindo romper com as limitações da escola convencional. Nesse contexto, há um interesse crescente em conceitos de educação informal e em processos de aprendizagem que ocorrem fora do controle das organizações e ambientes de educação formal.

Ademais, as tecnologias digitais são percebidas como uma forma de resistir ao “modelo bancário” de educação, caracterizado pelo simples acúmulo de “conteúdos de conhecimento” (Selwyn, 2014). Assim, segundo Selwyn (2014), a tecnologia é vista como um meio direto e efetivo de desafiar e subverter valores estabelecidos, reforçando a ideia de que, nas mãos dos cidadãos, a tecnologia pode ser uma poderosa ferramenta de democratização e um instrumento de resistência contra o poder de governos e grandes corporações.

Esse discurso ressoa em uma linha de pensamento de inspiração contracultural sobre tecnologia digital e educação, sendo de acordo com Sewlyn (2013) mais direta em seu enquadramento da tecnologia como um meio de resistir e se opor aos interesses estabelecidos.

Dessa forma defende-se uma anti-institucionalidade disruptiva da contracultura da computação, ou seja, uma crença de que a tecnologia nas mãos dos cidadãos pode ser um recurso poderoso para a democracia e uma arma contra o governo autoritário e as grandes empresas (Selwyn, 2013).

A ênfase deste discurso é a percepção de que as tecnologias digitais possuem um potencial para promover a auto-organização em redes descentralizadas, distribuídas e de baixo para cima, contrastando com a estrutura controlada das instituições formais. Sob essa perspectiva, Selwyn (2013) enfatiza que o uso do computador facilitaria uma abordagem autossuficiente e colaborativa que se distancia das hierarquias privadas e públicas que, muitas vezes, dominam o cotidiano das pessoas.

Selwyn (2014) explica que essas ideias anti-institucionais de auto-organização são aplicadas à tecnologia digital e à educação de várias maneiras. Educadores vinculados à pedagogia crítica e à educação democrática, por exemplo, veem a tecnologia digital como um possível meio de alcançar objetivos revolucionários, permitindo que indivíduos superem as limitações do ensino tradicional. Esse ponto de vista, segundo Selwyn (2014) posiciona as tecnologias digitais como realizações dos princípios pedagógicos de Paulo Freire e das teorias de desescolarização propostas por pensadores como Ivan Illich, que criticavam o ensino institucionalizado como limitador do crescimento pessoal e o associavam aos valores capitalistas da produção em massa.

Nesse cenário, o apoio à autodeterminação no aprendizado, possibilitado pelas tecnologias digitais, reforça o entusiasmo de muitos educadores pelos benefícios do aprendizado informal fora dos limites das instituições formais (Selwyn, 2014). Assim, o discurso da tecnologia digital alinha-se às propostas de desinstitucionalização educacional e incentiva o “desaprendizado” ou a capacidade de aprender de maneira independente. Dessa forma, a tecnologia digital se apresenta como um meio de desafiar o modelo tradicional de acúmulo de conhecimento e de favorecer a abertura ao debate, questionamento e experimentação contínua.

O Libertarianismo é uma filosofia de cunho político e cultural que se apoia fortemente no individualismo, promovendo a visão de que a tecnologia tem poder transformador e emancipador. Selwyn (2013) explica que essa perspectiva exalta as habilidades criativas dos indivíduos, defendendo a liberdade e o controle pessoal tanto sobre o aprendizado quanto sobre o uso da tecnologia. Nesse sentido, as tecnologias digitais são vistas como ferramentas de capacitação individual, facilitando o acesso a informações, recursos educacionais e plataformas de aprendizado personalizadas. Esse discurso libertário frequentemente defende a

"desescolarização" e o aprendizado autodirigido, propondo que os estudantes tenham mais autonomia sobre o que aprendem e como o fazem, com a tecnologia como apoio central (Selwyn, 2013). Segundo Selwyn (2013), nos últimos cinquenta anos, o Libertarianismo, com sua ênfase no indivíduo, ganhou espaço como ideologia dominante, influenciando significativamente as concepções sobre tecnologia digital. Nessa visão, o controle das ações deve vir do próprio indivíduo, que é incentivado a perseguir seus objetivos e resultados de forma independente, estruturando a sociedade com base na meritocracia, autossuficiência e menor intervenção estatal.

É compreensível que a ideologia libertária esteja profundamente conectada ao desenvolvimento das tecnologias digitais, uma vez que elas oferecem um espaço ideal para a realização dos princípios libertários, em especial a valorização do usuário como protagonista de sua própria experiência, fundamentada em autorresponsabilidade e autodeterminação. Um exemplo, de acordo com Selwyn (2013), é o uso do computador, que sempre esteve associado ao empoderamento individual, em um mundo onde qualquer pessoa pode se tornar criadora de informações ou códigos que impactam vidas e sociedades, com uma "liberdade irrestrita" e "não regulamentada" para o empreendedorismo individual.

Selwyn (2013) destaca que a literatura acadêmica sobre tecnologia digital e mídia também segue essa linha de empoderamento do indivíduo, vendo-o como um leitor, consumidor ou jogador autônomo, um usuário ativo e engajado. Dessa forma, fica evidente que ideais de individualismo e libertarianismo são centrais na forma como as tecnologias digitais são aplicadas na sociedade, uma tendência que se mantém constante entre diferentes ideologias e classes sociais, como observa Selwyn (2013). O ponto central é que o libertarianismo e o individualismo são tendências ideológicas e culturais que, há muito tempo, orientam a organização das sociedades, refletindo-se agora nas instituições tecnológicas e sociais (Song, 2010 apud Selwyn, 2013). Contudo, concordo com Selwyn (2013) que é importante evitar um determinismo tecnológico simplista que associe diretamente as tecnologias digitais a essas mudanças culturais.

### 1.3.2 Aprendizagem Centrada no Aluno e o Novo Capitalismo

No discurso da aprendizagem centrada no aluno, destaca-se a validação de práticas que promovem "autonomia e descentralização do poder". Isso significa, segundo Selwyn (2014), que as tecnologias digitais são vistas como alinhadas a valores e interesses específicos relacionados à organização e à natureza do aprendizado. Em outras palavras, esse discurso é

fundamentado pelo interesse de muitos educadores em tecnologias, respaldado por valores progressistas, princípios do construtivismo social e abordagens socioculturais que colocam o aluno no centro do processo educacional.

Para Selwyn (2014), essas abordagens compartilham a percepção de que o aprendizado é profundamente moldado por processos sociais e culturais, enfatizando, assim, o papel dos ambientes sociais no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem do indivíduo. Sob essa ótica, a tecnologia atua como um recurso social poderoso em contextos de aprendizagem. O autor aponta também que o interesse nas tecnologias decorre de sua capacidade de possibilitar a colaboração e o aprendizado à distância, além de apoiar práticas de “aprendizado situado”, relacionadas à ideia de comunidades de prática, onde o aprendizado ocorre nas interações e práticas reais vivenciadas entre pessoas e seus ambientes sociais.

Selwyn (2014) explica que esses discursos, portanto, sustentam formas progressistas e menos autoritárias de engajamento educacional, que incluem a autonomia do aluno, o aprendizado voltado para o aluno, métodos abertos de ensino e uma distribuição mais equilibrada do poder. Dessa forma, segundo esses discursos, as tecnologias digitais desempenham um papel central na educação, contribuindo para a redefinição do papel do professor.

Nesse contexto, Selwyn (2014) ressalta que sob a ótica das teorias de aprendizagem socioculturais, especialmente na tradição pós-vygotskiana, as tecnologias digitais são interpretadas como recursos sociais eficazes para o aprendizado do indivíduo. Especificamente, de acordo com ele, essa perspectiva posiciona a tecnologia digital como uma via essencial para ampliar o acesso dos alunos a fontes de conhecimento e especialização além de seu contexto imediato. Um exemplo é o crescente interesse na ‘aprendizagem colaborativa mediada por computador’, onde indivíduos podem interagir e aprender à distância com o apoio de ferramentas digitais. Há também grande entusiasmo em torno da capacidade da tecnologia digital para fomentar formas socioculturais de ‘aprendizagem situada’ e na criação de ‘comunidades de prática’, em que a aprendizagem ocorre principalmente através de atividades e interações no contexto social (Selwyn, 2014).

Selwyn (2014) reforça que para alguns educadores, essas crenças pedagógicas e epistemológicas sustentam a visão de que a tecnologia digital pode promover formas de envolvimento educacional progressistas e menos autoritárias. Isso inclui métodos de ensino centrados na criança e abordagens abertas de aprendizagem, que dão ênfase à construção de significados, interpretação e autonomia dos alunos, além de promover uma distribuição mais equilibrada do poder.

De acordo com Selwyn (2014), o entusiasmo pelo uso da tecnologia digital na educação encontra ressonância na filosofia de Dewey, que fundamenta grande parte do pensamento educacional contemporâneo. De acordo com essa filosofia, a educação deve se concentrar no desenvolvimento das pessoas, ajudando-as a adquirir conhecimentos e compreensões que lhes permitam viver de forma plena e engajada na comunidade mais ampla. Assim, as tecnologias digitais são vistas como instrumentos fundamentais para redefinir aspectos essenciais da educação, incluindo o papel do professor, a participação ativa do aluno e a relação entre aprendizagem e conhecimento.

Selwyn (2014) alerta que apesar de essas ideias serem frequentemente apresentadas como verdades empíricas, é essencial compreendê-las como reflexo de debates tanto objetivos quanto subjetivos – assim como ocorre em outras discussões cientificamente embasadas, mas ideologicamente influenciadas. Na verdade, segundo ele, muitos argumentos da chamada ‘ciência da aprendizagem’ sobre a tecnologia digital são moldados por percepções sobre o que constitui uma boa aprendizagem. Em consequência, várias dessas justificativas tratam a tecnologia digital como uma forma de aperfeiçoamento pedagógico – uma maneira de incorporar certos valores e filosofias de aprendizagem em ambientes formais que, supostamente, precisam desses elementos.

A Ideologia do Novo Capitalismo advém do Capitalismo dadas transformações significativas a partir da década de 70 que substituiu o trabalho industrial tradicional por uma “nova economia” baseada no conhecimento e na informação, alterando o papel das tecnologias digitais, que passaram a ser centrais para o capitalismo contemporâneo. O trabalho informacional expande-se das mudanças físicas para aspectos comunicativos e emocionais das relações humanas, exigindo um conjunto de habilidades de trabalho específicas, como autonomia, criatividade e capacidade de trabalhar em rede para a maioria dos aspectos da vida cotidiana.

No contexto da educação, para Selwyn, o novo capitalismo vê as tecnologias educacionais como parte da economia digital globalizada. Nesse contexto, a educação se alinha à formação de um "capital humano" preparado para o mercado de trabalho global, com ênfase em habilidades digitais e competências técnicas fundamentais para a competitividade econômica. Dessa forma, as tecnologias educacionais tornam-se ferramentas que promovem o crescimento econômico e a inovação, inserindo-se na lógica capitalista que vincula a educação ao desenvolvimento econômico e à geração de lucro.

A aprendizagem centrada no aprendiz é um discurso que dialoga diretamente com a ideologia do novo capitalismo, especialmente no que diz respeito à personalização da

aprendizagem e à autonomia do aluno. O novo capitalismo está focado na criação de um mercado de indivíduos altamente flexíveis, que possam se adaptar rapidamente às mudanças do mercado de trabalho e às novas tecnologias. A aprendizagem personalizada por meio de plataformas educacionais digitais visa atender às necessidades individuais dos estudantes, promovendo sua autonomia e seu desenvolvimento personalizado, alinhando-se ao conceito de "empresário de si mesmo" no novo capitalismo. O uso de tecnologias para personalizar a educação tem o objetivo de moldar os estudantes para se tornarem competentes e empreendedores, o que está em sintonia com o *ethos* do novo capitalismo.

### 1.3.3 Comunitarismo e o Novo Capitalismo

Selwyn (2014) descreve o discurso do “comunitarismo” como originário de ideias da contracultura dos anos 60, especialmente influenciada pela cultura hippie, e que se manifesta no conceito de software livre e social, promovendo uma visão de tecnologia computacional voltada para o bem coletivo. Esse discurso, de acordo com ele, enxerga a tecnologia como um meio de transformar aspectos da sociedade, cultura e educação, promovendo a união por meio da empatia e do entendimento mútuo. Segundo o autor, esse discurso sobre a tecnologia reflete valores de colaboração, flexibilidade e uma aspiração por mudança social utópica, alinhando-se aos ideais do movimento hippie e à ideia de ciência aberta, reciprocidade e da noção de “aldeia global”, posicionando o computador como uma “máquina social” ao invés de um instrumento bélico. Esse discurso, portanto, vê a tecnologia digital como uma forma de resistência lenta e pacífica à tecnocracia predominante, contribuindo para questioná-la e enfraquecê-la gradualmente. Sendo assim, o “comunitarismo” é visto como um meio de reorganizar práticas e provisões educacionais, concebendo a ação digital como colaborativa, aberta e socialmente flexível (Selwyn, 2014).

Segundo Selwyn (2014), o pensamento contracultural fortemente associado a essa visão reflete a influência do contraculturalismo dos anos 1960 sobre o desenvolvimento da tecnologia digital. De fato, os ideais da “cultura hippie” da Califórnia do final dos anos 60 tiveram um papel importante no surgimento dos primeiros movimentos de computadores pessoais, comunidades de programadores e, mais tarde, nas iniciativas de software de código aberto e social. Essas visões progressistas e subversivas do contraculturalismo influenciaram a evolução da tecnologia computacional desde então.

O comunitarismo no contexto das tecnologias educacionais, conforme discutido por Selwyn, embora tenha ênfase no individualismo, vincula-se ao novo capitalismo, que também

valoriza a criação de redes e colaboração em um mundo altamente conectado. O uso de plataformas de ensino digital que promovem a colaboração on-line, o compartilhamento de conhecimentos e o engajamento em redes comunitárias de aprendizagem pode ser interpretado como uma tentativa de construir um senso de comunidade dentro de uma estrutura de mercado. No entanto, a ênfase no comunitarismo é menos sobre a criação de laços sociais genuínos e mais sobre a criação de relacionamentos que podem ser monitorados e capitalizados, ou seja, um comunitarismo que visa gerar benefícios pessoais e capital social para os indivíduos, dentro de um sistema de competição e troca.

#### 1.3.4 Eficiência na educação e o Neoliberalismo

Um outro conjunto de interesses e valores que são proeminentes na promoção geral da tecnologia educacional diz respeito a vários critérios relacionados à “economia” da educação. Segundo Selwyn (2013), esses discursos, os interesses e valores proeminentes na promoção geral da tecnologia educacional está relacionado a questões de eficácia organizacional e eficiência, em vez de empoderamento individual ou coletivo. Nesse sentido, o autor atesta que o uso da tecnologia digital na educação também é justificado como uma maneira de atender a vários critérios relacionados à ‘economia’ da educação. Assim, esses critérios incluem a ideia de que a tecnologia contribui para a logística eficiente da provisão educacional; a ideia de que a tecnologia contribui para a lucratividade e a mercantilização da educação; e a ideia de que a tecnologia contribui para a competitividade econômica dos países e a eficiência na produção de trabalho e conhecimento.

No que diz respeito ao primeiro critério, por exemplo, alguns grupos sociais estabelecem ligações claras entre a tecnologia educacional e o desejo geral de ver a ‘modernização’ e a ‘incentivação’ dos serviços do setor público por meio de técnicas de gestão derivadas do setor privado (Selwyn, 2014). Esses valores, portanto, posicionam a tecnologia educacional dentro das questões de eficiência, eficácia, modernização, racionalização e redução de custos. Nesse sentido, Selwyn (2014), explica que a tecnologia digital é vista como um apoio à reestruturação da educação ao longo de linhas mais orientadas para negócios e centralizadas em ‘dados’.

Selwyn (2014) alerta que o aumento constante de práticas gerenciais apoiadas por tecnologia que agora são prevalentes em muitos setores da educação – desde sistemas de autoavaliação e gestão de desempenho até o controle gerencial intensificado dos currículos, processos de trabalho padronizados e a introdução de mecanismos de responsabilização,

inflama o sentimento de que a tecnologia digital pode contribuir para a lucratividade e mercantilização da educação. Nesse sentido, esses discursos se apoiam em uma crença notável de uso da tecnologia como um veículo para o estabelecimento de mercados ‘genuínos’ na educação – caracterizados por nenhuma intervenção estatal de qualquer tipo, em financiamento, provisão ou regulamentação (Selwyn, 2014).

Vale ressaltar, que esses argumentos são impulsionados por um interesse pró-corporativo em apoiar o mercado em expansão para a educação baseada em tecnologia. No entanto, de acordo com Selwyn (2014), esses valores também transmite um desejo de reorganizar e rearranjar todos os aspectos da educação ao longo de linhas orientadas para o mercado. No entanto, a remoção apoiada por tecnologia do estado da provisão de educação pública tem sido antecipada por uma série de articulações do ‘fim da escola’ e a realização do “sonho de uma educação sem o estado”.

Outra característica marcante desse discurso é o uso da tecnologia digital na educação sendo amplamente difundida como uma contribuição para a competitividade econômica dos países e a eficiência na produção de trabalho e conhecimento. Selwyn (2014) afirma que, em particular, muito do interesse governamental em tecnologia educacional é imbuído da crença de que a tecnologia digital pode atuar como um meio de aumentar a competitividade econômica de uma nação nas economias baseadas no conhecimento do mundo pós-industrializado. Assim, a ênfase aqui está em aprimorar a base de habilidades das gerações emergentes de jovens e criar a ‘flexibilidade da força de trabalho’ para enfrentar a ameaça de um mercado global de trabalho.

O neoliberalismo, segundo Selwyn (2013), é uma ideologia que expande as ideias libertárias de liberdade individual e responsabilidade pessoal, promovendo o empreendedorismo, a escolha do consumidor e a liberdade de mercado, com uma clara predominância dos interesses privados sobre o papel do Estado. Nas últimas décadas, o neoliberalismo se consolidou como ideologia dominante em muitas sociedades, tornando-se hegemônico na forma de discurso e influenciando profundamente a maneira como as pessoas interpretam e vivem o mundo. Em sua base, o neoliberalismo valoriza a ação individual, promovendo a ideia de que cada indivíduo deve ser responsável por suas próprias ações e bem-estar. Essa visão envolve a auto responsabilização, o interesse próprio e a competição como valores centrais (Selwyn, 2013).

Em contraste com a intervenção estatal, Selwyn (2013) reforça que o mercado é visto como o melhor meio de garantir liberdades individuais e uma ordem social eficaz, sendo considerado uma estrutura social autorreguladora que funciona melhor quando livre de

restrições externas. Esse ideal está relacionado à linguagem da “escolha” e às relações competitivas como os meios mais eficientes para alocar recursos e promover a liberdade humana. Assim, o neoliberalismo rejeita a interferência do Estado, defendendo um papel governamental limitado à criação de uma estrutura que sustente direitos de propriedade e o livre comércio em escala global. O neoliberalismo não se limita à racionalidade econômica individual; ele também sugere um modelo social alternativo ao centralismo governamental, valorizando a escolha e o controle individual. Esse modelo permite uma forma de “mercado comunal”, no qual a cooperação pode ser benéfica, mas é opcional e baseada na vontade individual (Selwyn, 2013).

Para Selwyn (2013), a ideologia neoliberal também se manifesta nos discursos educacionais, valorizando a escolha do consumidor e a liberdade de mercado, com ênfase em conceitos como “competitividade”, “eficácia” e “sucesso”. Esse discurso incentiva o uso da tecnologia para otimizar processos educacionais, aprimorar a avaliação de desempenho e orientar a educação para resultados. No contexto educacional, o neoliberalismo promove ainda a privatização, a mercantilização e a individualização da educação, vendo a tecnologia como um meio de aumentar a escolha e a personalização das experiências de aprendizagem.

O discurso sobre eficiência na educação, conforme Selwyn, está claramente ligado ao neoliberalismo, pois reflete a ideia de que as tecnologias devem ser usadas para aumentar a produtividade e reduzir custos, características centrais dessa ideologia. O neoliberalismo defende a privatização e a competição no setor educacional, vendo as tecnologias como uma forma de melhorar a eficiência dos sistemas educativos, reduzir custos administrativos e aumentar os resultados acadêmicos de maneira quantificável. A lógica de eficiência também é utilizada para justificar a adoção de métodos de ensino padronizados, como as plataformas de ensino digital, em vez de uma educação mais crítica e contextualizada.

### 1.3.5 O Tecno-fundamentalismo, o neoliberalismo e o novo capitalismo

O discurso do tecno-fundamentalismo reflete um fascínio direto pela tecnologia e o desejo de explorar continuamente seu progresso (Selwyn, 2014). Segundo o autor, esse pensamento, muitas vezes implícito, projeta a tecnologia digital como uma ferramenta essencial para transformar e otimizar vários aspectos da vida cotidiana, inclusive a educação. A mentalidade tecno-fundamentalista, assim, não considera tanto o impacto real da tecnologia, mas sim especula sobre como ela “pode e irá” transformar positivamente a

educação e o futuro. Esse discurso reforça a centralidade da tecnologia na vida contemporânea, pressupondo seu papel inevitável na melhoria do futuro, evidenciando uma fé quase religiosa no progresso técnico, ao vê-lo como um meio de aperfeiçoamento contínuo das relações sociais e educacionais.

Selwyn (2014) alerta para o fato de que muitas vezes pessoas que trabalham com tecnologia educacional são motivadas, ao menos, em parte, por uma paixão pessoal, o que seria descrito por ele como tecno-fundamentalismo. Nesse sentido, o interesse de muitas pessoas pela tecnologia educacional é sustentado por um conjunto dominante de valores derivados de ideais de educação progressista e/ou modelos de aprendizagem socioconstrutivistas e socioculturais – todos os quais privilegiam formas de aprendizagem centradas no aluno e dirigidas ao aluno.

O que é particularmente notável no caso da educação é a aparente capacidade de todas essas agendas (da contracultural à comercial) de se fundirem com aparentemente pouco senso de incompatibilidade ou conflito. De fato, a educação digital é uma área notavelmente consensual, convivial e incontroversa da sociedade. Esta é uma área em que interesses aparentemente opostos (de interesses corporativos a educadores progressistas) com valores e interesses marcadamente diferentes parecem coexistir mais ou menos lado a lado, unidos em seu apoio mútuo à mudança digital e à ‘interrupção’ das formas existentes de Educação (Selwyn, 2013).

Esse discurso pode ser associado tanto ao neoliberalismo quanto ao novo capitalismo, pois ambos defendem uma dependência tecnológica e uma visão de que a tecnologia é a solução para os problemas estruturais da sociedade e da educação. O tecno-fundamentalismo é a crença de que a tecnologia (especialmente as tecnologias digitais e a inteligência artificial) é fundamental para a transformação da sociedade e da educação, e que a eficiência, a produtividade e a inovação podem ser alcançadas unicamente por meio de tecnologias. Essa ideia se encaixa no neoliberalismo, que vê as tecnologias como ferramentas para aumentar a eficiência econômica, e no novo capitalismo, que enfatiza a tecnologia como motor do progresso e da adaptação às novas exigências do mercado. O Quadro 4 demonstra as relações entre os discursos sobre tecnologia e as correntes ideológicas apresentadas por Selwyn.

**Quadro 4:** Relações entre os discursos das tecnologias (Selwyn, 2014) e as Ideologias

<b>Discurso de Selwyn</b>	<b>Ideologia</b>
Anti-institucionalismo	Libertarianismo
Eficiência na Educação	Neoliberalismo
Aprendizagem Centrada no Aprendiz	Novo Capitalismo
Comunitarismo	Novo Capitalismo
Tecno-fundamentalismo	Neoliberalismo / Novo Capitalismo

**Fonte:** A autora

Os discursos ideológicos que recaem sobre as tecnologias enfatizam uma individualização de práticas educacionais, uma informalização da educação, um ofuscamento de diversidades em comunidades de prática, um aprendizado centrado na competição, uma mercantilização da educação e sua reconfiguração como uma *commodity*, bem como um apagamento das relações sociais no processo de ensino e aprendizagem e dos aspectos emocionais envolvidos na aprendizagem. O quadro a seguir sintetiza as ideologias e suas manifestações no contexto escolar.

**Quadro 5:** Ideologias e Manifestações no contexto educacional

<b>Ideologia</b>	<b>Manifestações no Contexto Educacional</b>
<b>Libertarianismo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Liberdade individual;</li> <li>- Aprendizado autônomo;</li> <li>plataformas digitais auto-acessíveis;</li> <li>- <i>homeschooling</i>;</li> <li>- Limitação do papel do Estado</li> <li>- Resistência às instituições</li> <li>- Descentralização das práticas educacionais; Auto-organização;</li> <li>Aprendizagem informal.</li> </ul>
<b>Neoliberalismo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desregulamentação e privatização</li> <li>- Redução do papel do Estado</li> <li>- Educação como investimento e mercadoria</li> <li>- Gestão orientada a resultados e métricas</li> <li>- Produtividade e eficiência</li> <li>- Competitividade</li> <li>- Tecnologias de monitoramento e controle</li> </ul>
<b>Novo Capitalismo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Flexibilidade e adaptabilidade</li> <li>- Foco na inovação contínua</li> <li>- Promoção do empreendedorismo</li> <li>- Redes de colaboração</li> <li>- Individualização e customização</li> <li>- Tecnologias vistas como ferramentas essenciais para preparar alunos para mercados de trabalho dinâmicos e tecnologicamente avançados.</li> </ul>

**Fonte:** A autora

Diante do exposto, Selwyn (2013) reforça que uma logo tenham sido identificados estes diferentes discursos de reescolarização e desescolarização no contexto das tecnologias digitais, é necessário começar a desvendar os valores e crenças comuns que poderiam ser considerados como a base das formas de educação digital que estão sendo legitimadas e promovidas. Isso porque, segundo Selwyn (2013), estes discursos são vistos como precursores das atuais discussões sobre tecnologias digitais e educação. A ideia de desescolarização, por exemplo, antes vista como absurda, agora parece evidente em uma era de plataformas digitais diversas.

Segundo Selwyn (2013), é fundamental adotar uma postura crítica diante desses discursos sobre tecnologia, pois eles tendem a simplificar os desafios complexos enfrentados pela educação, oferecendo soluções tecnológicas que podem negligenciar questões estruturais mais profundas. Ele destaca que tais discursos frequentemente promovem uma ênfase exagerada na tecnologia, tratando-a como uma panaceia para os problemas educacionais, sem considerar seus impactos sociais, culturais e éticos. Esse enfoque pode também acentuar desigualdades educacionais se a implementação das tecnologias não for conduzida com cuidado e equidade. Nesse sentido, é essencial compreender as tecnologias digitais na educação, tanto como “recurso” quanto como “discurso” (El Kadri e Rocha, 2018), mas sem desconsiderar os benefícios que elas podem trazer (Selwyn, 2014). Conforme Rocha e El Kadri (2018, p. 44), é “importante discutir, entender e problematizar a maneira como futuros professores e professores em exercício (re)constróem ideias e valores em torno da tecnologia educacional”.

#### **1.4 DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO**

Como apresentado na seção que introduz esse capítulo, a inserção das tecnologias digitais na educação tem sido amplamente debatida ao longo das últimas décadas, acompanhada por discursos que enfatizam seu potencial transformador. No entanto, conforme apontado por Selwyn (2010a, 2013) e Facer & Selwyn (2021), a digitalização da educação não ocorre em um vácuo, mas dentro de um contexto permeado por ideologias, interesses políticos e econômicos. Se, por um lado, as promessas das tecnologias digitais enfatizam maior acessibilidade, personalização do aprendizado e eficiência, por outro, a realidade tem demonstrado desafios significativos que precisam ser analisados criticamente.

A discussão iniciada por Selwyn (2010; 2010a; 2013; 2014) sobre os discursos e ideologias das tecnologias na educação já apontou como muitas das promessas tecnológicas

são construídas de forma determinista, ignorando a complexidade do contexto educacional. Expandindo esses estudos, baseados em desafios contemporâneos emergentes, Facer & Selwyn (2021), discutem questões como a ameaça à educação como bem comum, a desprofissionalização docente, os impactos ambientais da digitalização e a necessidade de resistir ao fascínio das soluções tecnológicas para problemas educacionais em contextos mais atuais.

Ao avaliar o papel e o impacto das tecnologias emergentes na educação, é fundamental considerar questões críticas frequentemente negligenciadas. A experiência com intervenções tecnológicas anteriores demonstra que a tecnologia, por si só, não transforma a educação. Embora o discurso da inovação digital sugira que novas tecnologias impulsionam mudanças educacionais significativas, Facer & Selwyn (2021) argumentam que a simples introdução de ferramentas digitais não transforma automaticamente os processos de ensino e aprendizagem. Como evidenciado por Selwyn (2010a), há uma tendência recorrente de acreditar que a tecnologia, por si só, promoverá mudanças estruturais, sem considerar fatores sociotécnicos que influenciam sua adoção e impacto. A implementação de tecnologia nas escolas, sem planejamento pedagógico adequado, frequentemente resulta na replicação de práticas tradicionais, apenas mediadas digitalmente. Isso reforça a necessidade de uma visão crítica sobre o papel da tecnologia na educação, garantindo que seu uso seja acompanhado de mudanças estruturais e metodológicas.

Além disso, a tecnologia digital não resolve as desigualdades. A crescente individualização do aprendizado, impulsionada por plataformas digitais e modelos educacionais baseados em inteligência artificial, tem sido apontada como uma ameaça à educação como um bem comum (Selwyn, 2022). Facer & Selwyn (2021) destacam que a tecnologia digital não tem o poder de corrigir desigualdades estruturais, podendo, ao contrário, aprofundar as disparidades existentes. Enquanto a personalização é frequentemente promovida como uma solução para melhorar a aprendizagem, ela também enfraquece a dimensão coletiva do ensino, deslocando o foco da escola como espaço de socialização e construção de conhecimento compartilhado. A educação, quando tratada como um bem de consumo individual, também se torna mais suscetível à lógica de mercado, onde corporações privadas moldam as práticas educacionais em função de interesses lucrativos (Williamson, 2019; Kwet, 2019). Isso cria uma tensão entre a ideia de educação como direito universal e sua crescente mercantilização.

Outro ponto a ser considerado é que a tecnologia digital não alivia o trabalho dos professores. A crescente adoção de sistemas baseados em inteligência artificial e plataformas

automatizadas tem levantado questões sobre a possível desprofissionalização docente. Selwyn (2019) e Facer & Selwyn (2021) argumentam que a expansão das tecnologias digitais na educação muitas vezes vem acompanhada da ideia de que o professor pode ser substituído por sistemas inteligentes, reduzindo seu papel à mediação técnica e operacional.

Essa visão se alinha a tendências de precarização do trabalho docente, em que professores passam a ser vistos como meros facilitadores do acesso às tecnologias, ao invés de profissionais com expertise pedagógica (Edwards & Cheok, 2018). No entanto, a literatura demonstra que o papel do professor continua essencial para qualquer aprendizagem significativa, especialmente no desenvolvimento de pensamento crítico e habilidades sociais (Biesta, 2020). Portanto, em vez de buscar substituir os docentes, a tecnologia deve ser pensada como um suporte para enriquecer suas práticas pedagógicas, garantindo que a mediação humana permaneça no centro do processo educacional.

Facer & Selwyn (2021) enfatizam que as consequências do uso da tecnologia na educação ultrapassam o domínio do aprendizado. Isso inclui questões de privacidade e vigilância digital, a dependência de infraestrutura tecnológica cara e monopolizada por grandes corporações, e os impactos emocionais e psicológicos do uso excessivo de plataformas digitais por alunos e professores. A implementação de tecnologias educacionais deve considerar não apenas seu potencial pedagógico, mas também os efeitos colaterais sobre a dinâmica escolar e social. A digitalização da educação não pode ser analisada isoladamente, mas sim como parte de um ecossistema sociotécnico complexo que influencia políticas educacionais, condições de trabalho docente e relações interpessoais na sala de aula.

Diante desses desafios, reforço a relevância de se adotar uma postura crítica e informada em relação à tecnologia na educação, destacada por Selwyn em seus trabalhos. Como Selwyn (2022) e Facer & Selwyn (2021) argumentam, não se trata de rejeitar a tecnologia, mas de compreender suas limitações e impactos para além das promessas frequentemente associadas à inovação digital. A ideia de um “otimismo não estúpido”<sup>2</sup> sugere um equilíbrio entre reconhecer as possibilidades das tecnologias educacionais e manter uma análise crítica sobre suas consequências.

Para que a tecnologia contribua de fato para uma educação mais equitativa e sustentável, é necessário direcionar seu uso para reduzir desigualdades, priorizar modelos educacionais coletivos, desenvolver tecnologias que fortaleçam o trabalho docente e garantir que seu uso leve em consideração seus impactos ambientais. Dessa forma, evitamos cair em

---

<sup>2</sup> O termo é utilizado por Facer e Selwyn (2021) no texto “*Digital technology and the futures of education – towards ‘non-stupid’ optimism*”.

discursos tecnocêntricos e adotamos uma abordagem mais realista e responsável para o futuro da educação digital.

Concordo com Facer and Selwyn (2021) que concluir que a tecnologia educacional pode, por si só, resolver os desafios da educação é um equívoco. A história das inovações tecnológicas no ensino já demonstrou resultados ambíguos, e a simples adoção de novas ferramentas sem uma reflexão crítica pode levar à repetição de padrões que pouco contribuem para mudanças estruturais. Embora a pressão por inovação leve formuladores de políticas e gestores educacionais a buscar soluções rápidas, é fundamental resistir ao fascínio da “solução técnica” e direcionar os esforços para abordagens mais equitativas e sustentáveis para o futuro da educação.

As discussões sobre tecnologia na educação continuarão a evoluir, trazendo novas promessas e discursos reformulados. Assim como ocorreu com ondas anteriores de inovação, o entusiasmo pela *edtech* frequentemente se associa a interesses comerciais e expectativas de transformação. No entanto, como afirmam Facer e Selwyn (2021), se o objetivo é construir práticas educacionais voltadas para o bem comum e para um futuro sustentável, o primeiro passo deve ser enfrentar as injustiças existentes, a individualização do ensino e os impactos ambientais das tecnologias – e, a partir disso, desenvolver soluções que promovam uma mudança real e significativa. Somente com um olhar crítico e consciente será possível construir um futuro educacional que não apenas integre tecnologias digitais, mas que o faça de maneira ética, inclusiva e sustentável.

No próximo capítulo, apresento a contextualização da pesquisa.

## **CAPÍTULO 2: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA**

Esse capítulo tem como objetivo contextualizar a pesquisa e apresentar a prática interventiva realizada durante a geração de dados. Essa prática foi fundamental pois proporcionou discussões sobre a tecnologia digital no contexto do Pibid Língua Inglesa e permitiu a geração de dados que serão analisados a fim de responder aos objetivos da pesquisa.

### **2.1 ENCONTROS (TRANS)FORMATIVOS COMO PRÁTICA INTERVENTIVA**

Os encontros do Pibid ocorreram semanalmente de duas formas: on-line via Google Meet e nas dependências da Universidade, sempre às terças-feiras à tarde. Durante alguns destes encontros ocorreram o que denominamos de encontros (trans)formativos, ou seja, planejados para a intervenção desta pesquisa. Foram realizados estudos, leituras, discussões teórico-metodológicas e abordagens de ensino de língua inglesa e das tecnologias, entre outros.

Os encontros (trans)formativos, especificamente, foram organizados de acordo com a pedagogia histórico-crítica (Gasparin, 2012) e iniciaram-se a partir de maio de 2023, segundo trimestre de atuação do projeto. As atividades foram organizadas e realizadas no Google Classroom do grupo. Devido a característica do Pibid, que contempla atividades na escola, os encontros geralmente aconteciam duas vezes por mês, já que os pibidianos também realizavam atividades na escola parceira do projeto. Os meses de maio, novembro e dezembro foram meses voltados a atividades mais práticas como regências dos pibidianos na escola e participação de eventos institucionais referentes ao programa.

Os primeiros encontros foram voltados para discussões, apresentações de atividades realizadas em edições anteriores e as experiências vivenciadas pelos pibidianos nas visitas à escola parceira. O planejamento ocorreu por meio de reuniões on-line entre a professora coordenadora Célia, a professora supervisora Fabíola e eu — ainda no papel de professora colaboradora. Foram discutidos: a) apresentação geral do programa; b) leituras e discussões sobre a BNCC; c) introdução aos conceitos de Letramentos e Multiletramentos; d) contexto escolar e de sala de aula; e) recursos didáticos f) introdução a sequências e unidades didáticas.

O primeiro e o segundo trimestre, entre novembro de 2022 e abril de 2023, contaram com reuniões presenciais e on-line, além de visitas a campo dos pibidianos a escola parceira. Durante este período eles realizaram observações de aulas da professora supervisora,

acompanhamento da rotina escolar e discussões teórico-práticas para a produção do material didático a ser utilizado nas intervenções do grupo a partir do IV trimestre. O grupo também conheceu e estudou o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola (Figura 1) e conversaram com uma das pedagogas do colégio. Foi neste período que a geração de dados se iniciou com a elaboração da primeira narrativa dos pibidianos, relatando suas experiências e concepções sobre a tecnologia em suas vidas pessoais e em processos educativos. Estas narrativas fazem parte da análise de dados desta pesquisa no capítulo 4.

**Figura 1:** Estudo do PPP do 3º CPM na biblioteca da escola.



**Fonte:** Os Pibidianos.

Durante este período de inserção e a ambientação dos pibidianos na escola, já no segundo semestre, professora Célia e eu visitamos o 3º CPM a fim de estreitar os laços entre a universidade e a escola, ratificar os propósitos do projeto e as funções do grupo e da professora Fabíola, entre outras questões. Na ocasião, fomos recebidas pelo coordenador pedagógico e por duas pedagogas. Neste momento, os pibidianos já estavam sendo acolhidos na escola, conhecendo normas e organização escolar, observando aspectos físicos da instituição, ambiente dos funcionários e alunos, atividades extracurriculares planejadas e desenvolvidas, com foco nos alunos e/ou na comunidade, recursos humanos (corpo diretivo, corpo docente) e recursos físicos (laboratórios, recursos tecnológicos, etc.).

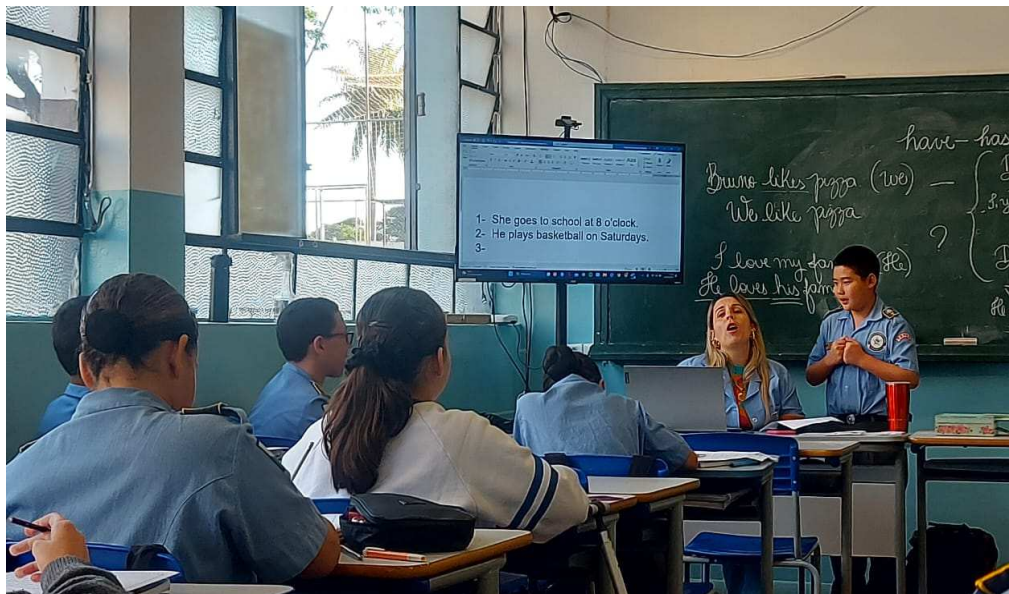
**Figura 2:** Ambientação na escola.



**Fonte:** os Pibidianos.

No terceiro trimestre, entre maio e julho, o grupo iniciou observações de aulas nas turmas da professora Fabíola, conheceu os alunos e realizou anotações sobre metodologia, recursos, ambiente entre outros, que foram posteriormente discutidas durante os encontros na UENP. Neste período, os estudantes escreveram sua primeira narrativa sobre como representavam a tecnologia em suas vidas, cuja análise se encontra no capítulo 4 deste estudo. Em grupo, eles produziram um plano de atividades abordando um recurso digital selecionado, a partir de uma lista de recursos apresentados pela professora Fabíola. Ao final desta produção, eles também elaboraram sua segunda narrativa relatando o processo de elaboração destas atividades.

**Figura 3:** Observação de aula na turma do 7º ano no 3º CPM.

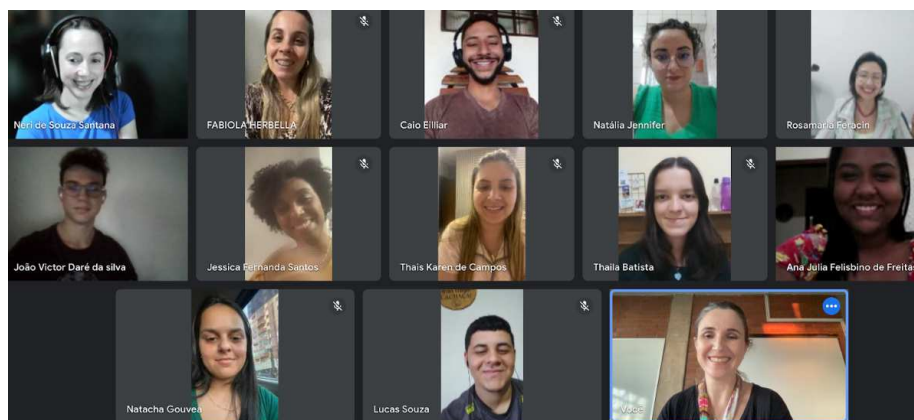


**Fonte:** Os Pibidianos.

As observações na escola foram essenciais para que os pibidianos começassem a entender todo o processo de ensino na prática, dentro de um contexto real. A cada encontro pós-observação na escola eles relatavam algo que chamara atenção, que achavam relevante, tanto em termos de metodologia da professora, de comportamento dos alunos e de recursos existentes ou inexistentes na escola. Nessa fase, eles também elaboraram algumas atividades, sanaram dúvidas e elencaram questionamentos sobre metodologias, usos de recursos tecnológicos e elaboração de atividades didáticas.

Foi após todo esse período de atividades de ambientação na escola que se iniciaram os encontros (trans)formativos orientados por meio da pedagogia histórico-crítica (Gasparin, 2012) e da abordagem crítica das tecnologias (Selwyn, 2010). Vale salientar que os encontros formativos do Pibid continuaram acontecendo semanalmente na universidade, contudo alguns encontros eram destinados a esta intervenção enquanto outros se pautavam em outras atividades referentes ao projeto. Porém, os encontros (trans)formativos não se dissociavam das atividades do projeto, pois todo o conteúdo abordado se relacionava diretamente com as atividades teórico-práticas propostas pelo programa.

**Figura 4:** Encontro (trans)formativo em formato on-line.



**Fonte:** a autora.

Os encontros foram organizados em 4 temas, desta forma, na maioria das vezes, era possível transitar pelos cinco passos da PHC no mesmo dia. Dependendo do tema e da duração da abordagem com determinados conteúdos, os passos da PHC poderiam se iniciar em um encontro e ser finalizado em outro. Esse processo foi possível uma vez que a metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica é composta por um processo não linear que permite uma interação cíclica. Quando o professor percebe que não houve a compreensão dos alunos naquele determinado passo, ele pode imediatamente retomá-lo ou continuar a prática e retomar este passo posteriormente, quando julgar apropriado (Gasparin, 2012).

Conforme Gasparin (2012), “[o] método funciona melhor quando todo o corpo docente de uma instituição assume, conjuntamente, o compromisso de trabalhar dentro da nova perspectiva” (p. 163). Assim, a maioria dos encontros (trans)formativos foram organizados pelas três professoras: Fabíola, Célia e eu. Houve alguns trabalhos que fizeram parte dessa intervenção, mas contaram com a expertise e maior liderança da professora Célia, como no caso do conteúdo de sequências didáticas (SD) ou da professora Fabíola, em relação a plataforma Inglês Paraná. Mas a maioria, foi conduzida por mim e apoiada por elas.

Mesmo considerando a relevância do processo formativo do Pibid como um todo, seria inviável a descrição e análise de tudo que ocorreu durante este período de 1 ano e meio de projeto. Para tanto, concentro-me, como estabelecido nos objetivos desta pesquisa, a focar nos encontros (trans)formativos. Contudo, em muitos momentos serão apresentadas considerações sobre outros momentos vivenciados pelo grupo, mas que contribuíram fortemente com todo o processo de sua formação, como as atividades junto ao 3º CPM ou de cunho prático na universidade.

Os pibidianos também realizaram atividades assíncronas que se pautaram em leituras

prévias de materiais sobre as temáticas discutidas para aprofundamento teórico; produção de narrativas relacionadas às temáticas dos encontros; vivências e experiências docentes; elaboração de uma sequência didática para intervenção na escola parceira; preparação para apresentações em eventos da área e; relatórios obrigatórios do programa. A seguir, apresento os encontros (trans)formativos, realizados à luz da didática para a pedagogia histórico-crítica, contextualizando os aspectos metodológicos realizados.

### 2.1.1 Da teoria à prática - Encontros (trans)formativos à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e os sentidos construídos pelos pibidianos

Ao pensar na elaboração dos encontros (trans)formativos, busquei por teorias e abordagens que enfatizassem o processo de construção social humana. Desta forma, retomei alguns conhecimentos prévios sobre a Pedagogia Histórico-Crítica estudada por mim na minha segunda graduação em Pedagogia e no meu mestrado em Ensino. Apresento, brevemente, esta proposta, cunhada por Gasparin (2005), e baseada na teoria da pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani (1999).

### 2.1.2 Preparação para a Organização dos encontros - Compreendendo a metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica

A didática da Pedagogia Histórico-Crítica propõe uma abordagem que se contrapõe às tendências pedagógicas conservadoras, concebendo a educação como uma prática social que parte da realidade cotidiana do estudante. Diferentemente de uma perspectiva meramente conteudista, essa abordagem utiliza o conhecimento sistematizado com vistas à transformação social, uma vez que a educação mantém uma relação dialética constante com a sociedade, sendo, portanto, uma construção histórica e social (Gasparin, 2005).

De acordo com Gasparin (2005), a educação na Pedagogia Histórico-Crítica tem como ponto de partida e de chegada a prática social, na qual professor e estudante estão igualmente inseridos, embora em posições distintas. Essa relação favorece tanto a compreensão quanto a resolução dos problemas impostos pela prática social. Os conteúdos básicos devem estar alinhados à vida do estudante, de modo que repercutam em sua inserção na sociedade, pois são indissociáveis da sua significação humana e social. Dessa forma, o conhecimento resulta da interação entre o sujeito e o meio, sendo o professor o mediador que possibilita ao estudante a transição de uma concepção ingênua para uma visão crítica da realidade (Gasparin, 2005).

A Pedagogia Histórico-Crítica, segundo Gasparin (2005), fundamenta-se nos princípios da teoria histórico-cultural de Vygotsky, que compreende o ser humano como um ser histórico, cuja existência é moldada pelas relações sociais. A aprendizagem ocorre mediante a interação com outras pessoas, com o ambiente e com a cultura que caracteriza os diferentes grupos sociais. Nesse sentido, o processo de aprendizagem se dá por meio da mediação, que pode ocorrer tanto pelo uso de instrumentos físicos, como ferramentas que transformam a natureza, quanto por meio de símbolos, como linguagem, valores e costumes, os quais carregam em si a cultura do sujeito e os conceitos nela inseridos. Esses conceitos são continuamente construídos e ressignificados, estabelecendo novas relações cognitivas que resultam no desenvolvimento da consciência e do pensamento (Gasparin, 2005).

Em termos práticos, Gasparin (2005) propõe três níveis de desenvolvimento do educando, em consonância com a proposta da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky. Nessa perspectiva, a metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica se desenvolve em cinco etapas: Prática Social Inicial do Conteúdo, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final do Conteúdo.

**Quadro 6:** Projeto de trabalho docente e discente na perspectiva histórico-crítica.

<b>Prática</b>	<b>Teoria</b>			<b>Prática</b>
Nível de desenvolvimento atual do educando	Zona de desenvolvimento imediato			Novo nível de desenvolvimento atual do educando
Prática social inicial do conteúdo	Problematização	Instrumentalização	Catarse	Prática Social Final do Conteúdo
Listagem do conteúdo e dos objetivos.  Vivência cotidiana do conteúdo: O que o aluno já sabe: visão da totalidade empírica. Mobilização. Desafio: o que gostaria de saber a mais?	Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo.  Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas.	Ações docentes e discentes para construção do conhecimento. Relação aluno x objeto do conhecimento pela mediação docente.  Recursos humanos e materiais.	Elaboração teórica da síntese, da nova postura mental. Construção da totalidade concreta.  Expressão prática da síntese: Avaliação: deve atender às dimensões trabalhadas e aos objetivos.	Intenções do aluno. Manifestação da nova postura prática, da nova atitude sobre o conteúdo e da nova forma de agir.  Ações do aluno. Nova prática social do conteúdo, em função da transformação social.

**Fonte:** a autora a partir de Gasparin (2005)

O **nível de desenvolvimento atual do aluno**, conforme Gasparin (2005), refere-se ao conhecimento que o estudante já possui com base em sua relação com o meio social e à sua capacidade de resolver problemas cotidianos de maneira independente. No método da Pedagogia Histórico-Crítica, esse nível corresponde à Prática Social Inicial do Conteúdo, fase em que o aluno compartilha na sala de aula sua cultura e seus conhecimentos prévios. Esses elementos devem ser considerados para que o conhecimento científico possa ser construído de forma significativa.

Na **Zona de Desenvolvimento Imediato**, o estudante já dispõe de algum conhecimento, mas pode necessitar da mediação do professor para consolidar o conhecimento científico. Nessa fase, a intervenção docente é essencial para aprofundar os conhecimentos do aluno, partindo do que ele já sabe e orientando-o na busca por novos aprendizados. Os três passos da Pedagogia Histórico-Crítica que caracterizam essa fase são a Problematização, a Instrumentalização e a Catarse (Gasparin, 2005). No **novo nível de desenvolvimento atual**, o aluno passa do conhecimento tácito, ampliado pelo professor, para a aquisição de conhecimentos sistematizados, desenvolvendo maior autonomia na ação e no pensamento. A etapa que caracteriza essa fase é a Prática Social Final do Conteúdo (Gasparin, 2005).

A **Prática Social Inicial do Conteúdo** consiste na mobilização do aluno para a construção do conhecimento escolar, representando sua primeira leitura da realidade por meio do contato com o tema a ser estudado. O professor, como mediador, deve articular os conhecimentos prévios dos estudantes com os conteúdos curriculares, de modo a favorecer a aprendizagem significativa e a prática educacional. Gasparin (2005) ressalta a importância de o professor considerar o que os alunos já conhecem sobre o tema a ser desenvolvido, pois esse conhecimento prévio permite um planejamento pedagógico mais adequado e favorece a apropriação de um conhecimento significativo para suas vidas.

Gasparin (2005) enfatiza que a aprendizagem tem início antes mesmo da escolarização formal. No entanto, ele destaca que a aprendizagem escolar se distingue da aprendizagem espontânea por trabalhar com a aquisição das bases do conhecimento científico. Portanto, é fundamental combinar o conhecimento sistematizado sem negligenciar o conhecimento prévio do educando. Durante os encontros (trans)formativos, os Pibidianos compartilharam suas experiências e compreensões, contribuindo significativamente para o processo formativo.

Após a Prática Social Inicial, ocorre a **Problematização**, etapa que marca a transição entre a prática e a teoria. Nesse momento, questiona-se de que maneira professor e aluno podem contribuir para a realidade social. Essa fase representa o início da construção do

conhecimento sistematizado, momento em que se indaga o aluno sobre seus interesses de aprendizagem. A Problematização é um elemento central do processo educativo, pois envolve o questionamento da realidade e a explicação dos problemas identificados na Prática Social Inicial. Assim, tanto a prática inicial quanto os conteúdos passam a assumir novas configurações, promovendo a análise da experiência vivida e a articulação com a teoria (Gasparin, 2005).

A etapa seguinte, a **Instrumentalização**, consiste na apresentação do conhecimento sistematizado ao estudante, permitindo-lhe assimilar, reformular e utilizar esse conhecimento como instrumento para seu desenvolvimento pessoal e profissional. Nessa fase, o estudante confronta as informações adquiridas por meio do conhecimento científico com sua experiência de vida, apropriando-se de novas perspectivas. Gasparin (2005) destaca que, com o apoio e a orientação do professor, os alunos se apropriam do conhecimento socialmente produzido e sistematizado, não como um fim em si mesmo, mas como uma ferramenta para compreender e enfrentar questões sociais.

Para que essa apropriação ocorra, a ação do professor é essencial, devendo ele recorrer a métodos, pesquisas e atividades que auxiliem a aprendizagem dos alunos e a conexão desses novos conhecimentos com suas experiências cotidianas. A mediação pedagógica ocorre por meio da tríade professor-aluno-conteúdo, utilizando diferentes recursos, como exposição oral, leitura, atividades em equipe, discussões e o uso de tecnologias. Gasparin (2012), citando Mello (1998), observa que tanto as técnicas convencionais quanto as novas tecnologias podem ser trabalhadas sob uma perspectiva de mediação pedagógica, promovendo um processo ativo de aprendizagem.

Após a Instrumentalização, os estudantes são conduzidos à fase da **Catarse**, momento em que expressam a nova compreensão da prática social. Essa fase marca a síntese entre o cotidiano e o conhecimento científico, entre o teórico e o prático, evidenciando a nova postura do educando em relação ao conteúdo e sua reconstrução no contexto escolar. A Catarse representa a consolidação do novo conhecimento adquirido, refletindo um grau mais elevado de compreensão (Gasparin, 2005). A avaliação nessa etapa visa compreender como ocorreu a síntese mental e a efetivação da aprendizagem. O foco, no entanto, não está apenas no conteúdo adquirido, mas na mudança de postura do aluno e na reconfiguração de seu conhecimento inicial. A Catarse representa a passagem para um nível mais avançado de conhecimento, tanto para o educando quanto para o professor.

Por fim, a **Prática Social Final do Conteúdo** ocorre quando os alunos alcançam um

novo patamar de desenvolvimento e passam a agir com base no conhecimento adquirido. Nesse estágio, há uma reconstrução do conteúdo por parte tanto do professor quanto do estudante, evidenciando um maior grau de compreensão. Esta fase, segundo o autor, permite ao aluno uma ação autônoma, um desenvolvimento e uma superação, uma nova forma de agir e estar predisposto a isso, ele deve ter a intencionalidade de e o compromisso de colocar em prática os novos conhecimentos aprendidos em seu cotidiano.

Diante do exposto, a Pedagogia Histórico-Crítica se apresenta como um referencial metodológico pertinente para a intervenção pedagógica com professores de língua inglesa em formação inicial, especialmente no contexto das tecnologias digitais. Essa abordagem possibilita um ensino que vai além da mera transmissão de conhecimentos linguísticos, promovendo uma reflexão crítica sobre o papel das tecnologias na educação e suas implicações ideológicas. Em um cenário no qual as tecnologias digitais são frequentemente apresentadas como soluções neutras ou inevitáveis para os desafios educacionais, a PHC permite que os futuros docentes problematizem essas narrativas, reconhecendo que o uso da tecnologia na sala de aula é atravessado por relações de poder, interesses econômicos e concepções pedagógicas nem sempre explícitas. Assim, a intervenção pedagógica baseada nessa perspectiva pode contribuir para que os professores em formação não apenas utilizem as tecnologias de maneira instrumental, mas compreendam suas potencialidades e limitações dentro de um projeto educativo emancipador. Ressalto, portanto, que a Pedagogia Histórico-Crítica foi utilizada nesta pesquisa como instrumento de mediação na formação de professores, e não como referencial teórico analítico para o trabalho. Ela exerceu o papel de referencial da abordagem interventiva para organizar o planejamento da intervenção.

Além disso, a ênfase na mediação do conhecimento e na construção coletiva do saber, princípios fundamentais da PHC, dialoga diretamente com o conceito de mediação tecnológica, ampliando a compreensão dos professores sobre como as tecnologias podem ser integradas ao ensino de maneira crítica e reflexiva. A partir desse olhar, os futuros docentes são incentivados a analisar os discursos ideológicos que permeiam as políticas educacionais relacionadas às tecnologias digitais, questionando, por exemplo, visões deterministas que as tratam como agentes autônomos de transformação educacional. Dessa forma, a PHC não apenas fortalece a formação dos professores no que diz respeito às práticas pedagógicas, mas também os capacita a atuar criticamente diante das inovações tecnológicas, garantindo que sua apropriação seja feita com consciência política e compromisso com a transformação social. Assim, ao orientar uma intervenção pedagógica voltada à formação inicial de professores de língua inglesa, essa abordagem permite um uso das tecnologias digitais

alinhado a um projeto educativo crítico e libertador.

Tendo contextualizado a prática interventiva, a seguir apresento os aspectos organizacionais dos encontros (trans)formativos.

### 2.1.3 Aspectos Organizacionais, Estruturais e Práticos dos Encontros

Em todos os encontros procurei desenvolver todas as fases da PHC. Entretanto, alguns se concentravam majoritariamente em uma ou duas. Houve encontros em que foi possível perceber uma aproximação da prática social final e outros em que demandou uma continuação no(s) próximo(s). Os encontros foram organizados em 4 temas centrais, conforme o Quadro 7:

**Quadro 7:** Organização dos encontros presenciais e on-line síncronos<sup>3</sup>

<b>Tema</b>	<b>Prática social</b>	<b>Data</b>
1 - Organização didático-pedagógica	<b>Conteúdo:</b> Abordagens tecnológicas e metodologias de ensino de língua inglesa (LI) <b>Objetivo:</b> Conhecer organização didática e de materiais e recursos didáticos <b>Geração de dados:</b> Narrativas 1 e 2	11/04/2023, 23/05/2023, 06/06/2023 e 13/06/2023
2 - Plataforma Inglês Paraná	<b>Conteúdo:</b> Plataforma Inglês Paraná <b>Objetivo:</b> Conhecer a plataforma em uso na educação básica do Paraná; discutir os discursos e ideologias presentes nessa política linguística e contrastá-la com a BNCC; Discutir discursos e ideologias sobre as tecnologias digitais. <b>Geração de dados:</b> Narrativa 3 / Narrativa 4	20/06/2023, 11/07/2023, 18/07/2023 e 01/08/2023
3 - Práticas digitais e material didático	<b>Conteúdo:</b> Práticas digitais e material didático <b>Objetivo:</b> Estruturar a Sequência Didática dos grupos e discutir as possibilidades de uso de tecnologias na escola <b>Geração de dados:</b> Narrativa 5 / Narrativa 6	08/08/2023, 05/09/2023 e 26/09/2023
4 - Refletindo a experiência	<b>Conteúdo:</b> Avaliação da experiência de intervenção realizada e Reflexão das narrativas com os discursos ideológicos. <b>Objetivo:</b> Avaliar a experiência de intervenção pelos grupos na escola parceira e refletir as narrativas produzidas pelo grupo durante o período de intervenção. <b>Geração de dados:</b> Narrativa 7 / Narrativa 8	23/04/24

**Fonte:** a autora.

<sup>3</sup> Há semanas em que não houve encontros porque os Pibidianos estavam na escola participando de atividades. Essas atividades não estão registradas aqui pois se tratava de atividades práticas sem minha participação e da professora coordenadora. Os meses de outubro e novembro foram voltados às apresentações nos eventos institucionais e à regência dos Pibidianos na escola.

Os quatro primeiros encontros centraram-se na organização didático-pedagógica. Para isso, realizamos discussões sobre tecnologia, uma introdução a pedagogia histórico-crítica como exemplo de metodologia, análise de materiais, recursos didáticos e produção de atividades para aulas de língua inglesa. Os dois primeiros encontros, voltados a discutir recursos tecnológicos e formas de organização pedagógica, foram marcados majoritariamente pela prática social inicial e problematização. Houve alguns momentos de instrumentalização a partir das problematizações estabelecidas que tiveram continuidade em outros momentos. Em um deles utilizei a PHC como modelo de método organizacional de ensino com o objetivo de exemplificar para o grupo uma forma de planejamento de conteúdo que vislumbre a prática social.

Como procedimentos práticos, anunciei o conteúdo a ser discutido, dialoguei e busquei identificar o domínio prévio dos pibidianos com base em sua prática social cotidiana. Segundo Gasparin (2005), isso possibilita vínculos de confiança e superação de contradições na relação entre professor e o aluno, além de contribuir para determinar o que eles já sabem. Portanto, procurei incentivar e desafiar o grupo coletivamente a demonstrar o conhecimento que possuíam sobre recursos e organização didática, garantindo que tivessem a oportunidade de expressar as suas curiosidades, questões e dúvidas. No início do primeiro encontro, como forma de iniciar as discussões, utilizei o Mentimeter com a seguinte pergunta: “Que palavras vem a sua cabeça quando você vê a palavra tecnologia?”. A partir das respostas dos pibidianos, uma nuvem de palavras foi formada e utilizada para refletir sobre as concepções de tecnologia. Este foi um momento no qual o grupo pode apresentar seu conhecimento prévio, discutir sobre o uso da tecnologia em sua rotina e demonstrar as primeiras representações sobre tecnologia no contexto educacional. Nesse ponto, os pibidianos já haviam escrito sua primeira narrativa sobre a tecnologia em suas vidas.

**Figura 5:** Nuvem de palavras sobre tecnologia.

Which words come to your mind when you see the word 'technology'?  
13 responses



**Fonte:** a autora.

Após uma problematização sobre o tema, apresentei algumas definições e conceitos de tecnologia e acrescentei que minha pesquisa se baseava no conceito de tecnologia como discurso (Selwyn, 2014). Professora Celia apresentou o conceito de sequências didáticas (SD) e abordagens tecnológicas e metodologias de ensino de língua inglesa (LI). Esse conteúdo teve por finalidade apresentar aos pibidianos uma forma de organização de materiais didáticos e levá-los a começar a pensar sua intervenção na escola. Esse encontro caracterizou-se como um momento muito importante para que os próximos encontros fossem planejados e pensados de acordo com a necessidade do grupo. A fim de que o grupo compreendesse um pouco mais do que se tratava uma Sequência Didática (SD), apresentei uma, elaborada por um grupo de pibidianos na edição do PIBID em 2017, na qual participei como professora regente da escola parceira. O encontro introduziu três assuntos com mais profundidade: recursos didáticos, metodologia e abordagem de ensino de línguas e concepção de língua.

O segundo encontro foi planejado de forma a promover os cinco passos da PHC. Para tanto, organizei o conteúdo em três tópicos principais: 1) o que é a pedagogia histórico-crítica? 2) Princípios da pedagogia histórico-crítica e 3) Pedagogia histórico-crítica como organização metodológica. Os três objetivos específicos desta fase se constituíram em conceituar cientificamente a pedagogia histórico-crítica e apresentá-la como metodologia, identificar os princípios da PHC e sua relação com a transformação social e refletir os cinco passos que orientam a organização. Apresentei ao grupo um breve panorama e alguns princípios da PHC, desenvolvida por Dermeval Saviani e da metodologia desenvolvida por

Gasparin (2005). Este foi um momento de participação do grupo que questionou sobre métodos, metodologias, formas de estruturar e planejar aulas. Os pibidianos também demonstraram preocupação e se questionaram se conseguiriam estruturar um plano de aula e seriam capazes de lecionar. A troca de experiências das professoras foi fundamental para que eles se sentissem mais tranquilos sobre o processo. Outro ponto discutido no encontro foi a inserção de recursos tecnológicos em atividades pedagógicas. Os pibidianos ressaltaram que nas observações de aulas da professora Fabíola perceberam que ela integra uma variedade de recursos e isso torna a aula mais motivadora. Ao término do encontro, a professora Fabíola concedeu uma lista de recursos que utiliza e definimos que, divididos em pequenos grupos, eles deveriam escolher um recurso e montar um plano de atividades a partir de todo o discutido no encontro.

Os 2 últimos encontros desse tema se concentraram na apresentação dos planos de atividades realizados pelos grupos. Os planos foram diversificados. Dois grupos escolheram uma abordagem mais convencional. Um deles escolheu o recurso *All Things Grammar* para trabalhar com preposições e o outro planejou uma introdução a língua inglesa utilizando vídeos. Os dois grupos seguiram dinâmicas similares que consistiam em explicar o conteúdo e recorrer ao recurso para verificação de aprendizagem. Um projetaria a página da web e responderia com a turma, enquanto outro apresentaria um vídeo com um quiz.

Uma dupla apresentou uma abordagem mais elaborada. Eles decidiram trabalhar com o ChatGpt com enfoque na oralidade e na escrita para o primeiro ano do ensino médio. Os objetivos definidos foram desenvolver habilidades de escrita e fala em inglês e melhorar a compreensão de estruturas gramaticais e vocabulários por meio de interação com ChatGpt. O plano foi estruturado pela pedagogia histórico-crítica e também abordou o plágio. Segundo eles, a atividade seria realizada no laboratório de informática e mediada pelo professor. O plano de atividades chamou a atenção dos colegas. Ao final dos encontros discutimos os planos, apresentamos pontos a serem refletidos e reestruturados. Como definição do próximo encontro, eles solicitaram que abordássemos a Plataforma Inglês Paraná. Esse tema foi definido para o próximo tema.

**Figura 6:** Plano de atividades elaborado por um dos grupos

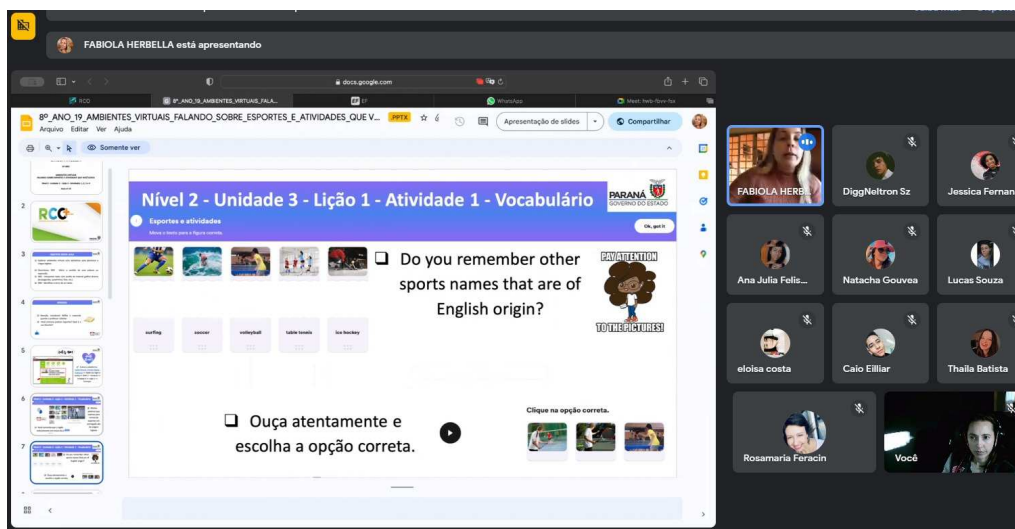
<b>Tema da aula:</b> Aprendendo Inglês com o Chat GPT <b>Prática de linguagem:</b> Oral e escrita
<b>II – Objetivos:</b> Objetivo geral: Desenvolver habilidades de escrita e fala em inglês Objetivos específicos: Melhorar a compreensão de estruturas gramaticais e vocabulários e promover a interação em inglês através do chat.
<b>II - Procedimentos didáticos (metodológicos):</b> 1 Introdução (20 minutos) Inicie a aula questionando os alunos sobre o que eles sabem sobre o chat GPT 2 Definição e exemplos (20 minutos) Explique o que é o chat, exemplificando com a resposta do próprio chat. Em seguida, questione os alunos sobre o que eles sabem sobre plágio. Discuta com os alunos sobre plágio e exemplifique a definição com a resposta sobre o tema gerada pelo chat.

**Fonte:** a autora.

No primeiro encontro referente ao tema Plataforma Inglês Paraná, a professora Fabíola conduziu uma aula demonstrativa utilizando a plataforma (apresentada na introdução). Ela projetou sua tela inicial e explicou que seria uma aula de 45 minutos para o oitavo ano, referente ao nível 2. Ela ressaltou que esse tipo de aula poderia ser conduzido em uma sala de aula convencional, em que todos os alunos fazem o mesmo nível junto com a professora. Entretanto, os alunos precisam refazer os exercícios em suas contas individuais para que o progresso seja registrado. Uma outra opção seria levar os alunos para o laboratório de informática ou pedir para que os alunos utilizem seus próprios celulares para uma prática individualizada no nível que eles ficaram no teste de nivelamento. Essa é a prática mais comum nas escolas. Entretanto, Fabíola ressaltou que o seu contexto de trabalho a permite utilizar a plataforma quando julgar pertinente e endereçar como tarefa de casa. Ela atribui alguns pontos na média e controla o avanço dos alunos.

Logo a seguir é possível ver a captura de tela da projeção da Plataforma pela professora Fabíola:

**Figura 7:** Encontro sobre a plataforma Inglês Paraná.



**Fonte:** a autora

Ao término da simulação, houve uma discussão sobre a plataforma. Os pibidianos, em geral, demonstraram aprovar o uso nas escolas. Alguns citaram que gostariam de ter tido acesso a um recurso assim na época de estudos, outros questionaram o acesso a outras partes da população. Em meio a questionamentos e levantamento de impressões, a professora Fabíola teceu alguns comentários sobre acessibilidade, conforme excerto extraído da transcrição do encontro:

Óbvio, sabendo de todas as dificuldades, né? Equipamento para isso, celulares. Não é todo mundo que tem celular, não é todo mundo que tem. Pensa em mim em 2015 no colégio x<sup>4</sup>, se isso iria acontecer no colégio x. Eles têm celular? Têm, gente! Não se enganem! Mas eles não têm crédito, né? Então na escola na escola, a gente teria acesso. Se tiver internet online ótimo seria perfeito toda a escola tivesse! (Professora Fabíola).

Estas questões apresentadas pela professora foram discutidas e retomadas em outros encontros que problematizaram o uso da plataforma nas escolas paranaenses. Esses temas também ressurgiram nas narrativas dos pibidianos, que serão analisadas no capítulo 4. No término, a professora Fabíola, respondendo a um questionamento, explicou que a adoção da plataforma não tira do professor a responsabilidade de planejamento. *“O professor só vai seguir aquilo nu e cru que tá ali, se não quiser mesmo fazer nada” Agora o professor que se sempre se dedicou mesmo antes a plataforma ele não vai aceitar só aquilo ali. Então ele vai acabar né mesmo usando a plataforma, né? Planejando algo diferente*”. O papel do professor também será analisado no capítulo 4. A narrativa 3 foi escrita em seguida.

<sup>4</sup> A professora se refere a uma outra escola pública que trabalhou antes do 3º CPM. O nome foi omitido por questões éticas.

O segundo encontro foi voltado para a Plataforma Inglês Paraná em um viés mais crítico. Nele, juntamente com as professoras Celia e Fabíola, realizei uma apresentação sistemático-dialógica sobre o tema, contrastando-o com as impressões e questionamentos levantados pelo grupo no encontro anterior. Na primeira aula, a professora Fabíola apresentou a plataforma e conduziu uma aula demonstrativa. Discutimos sobre as ideologias presentes nos discursos sobre tecnologia e mais especificamente, nesta política linguística. Propus aos pibidianos que analisassem os conteúdos da plataforma de acordo com a BNCC. Este foi o momento da efetiva construção do novo conhecimento.

Como ponto de partida, apresentei ao grupo alguns slides produzidos por inteligência artificial sobre a plataforma. Após a apresentação discutimos as informações presentes nele, a forma como foram produzidas e difundidas e tecemos uma análise sobre as intenções veladas por trás de diferentes discursos. O grupo foi participativo e mostrou entusiasmo nas discussões. As informações difundidas na web se concentram em discursos do governo sobre os potenciais benefícios da plataforma para o ensino de inglês da rede pública. Alguns exemplos de palavras e expressões marcantes retiradas dos discursos e destacadas pelo grupo são: flexibilidade, personalizado, experiência completa, inovadora, eficiente, entre outras. Embora tenhamos discutido os potenciais desse tipo de discurso, replicado muitas vezes sem reflexão sobre as tecnologias, nos discursos dos pibidianos analisados no capítulo 4, eles se repetem constantemente.

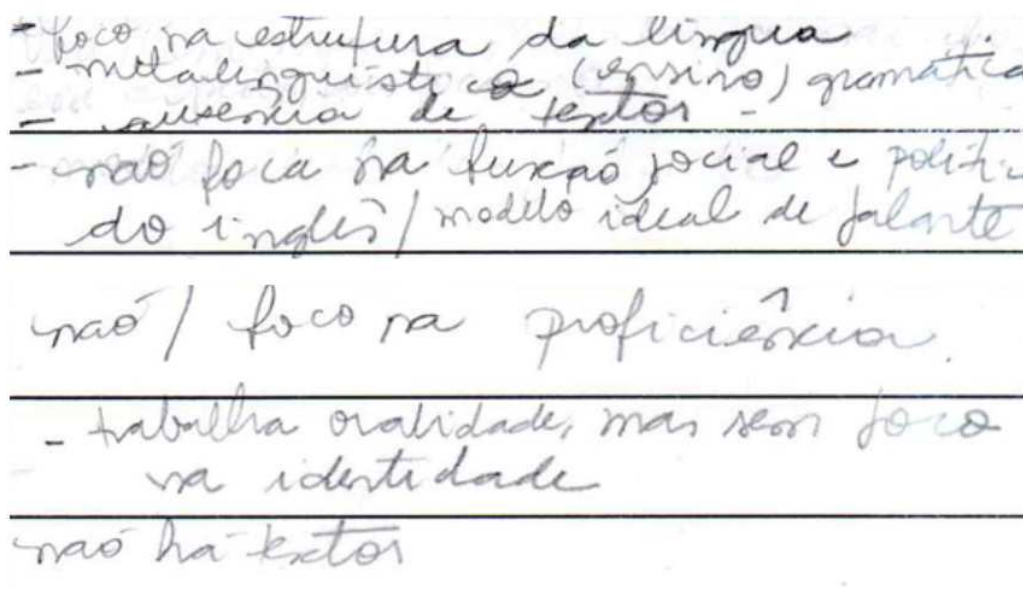
**Figura 8:** Slides criados por Inteligência Artificial sobre a Plataforma Inglês Paraná



**Fonte:** a autora.

As discussões iniciadas no encontro 4 continuaram no 5. No entanto, nesse momento, o foco se voltou mais para a BNCC. Após assistirem a um vídeo<sup>5</sup> que apresenta motivações sobre a utilização da plataforma Inglês Paraná e outro disponível no Canal do Professor<sup>6</sup>, sobre o uso pedagógico do recurso e seu diálogo com o que preconiza a BNCC, iniciamos algumas discussões. Em seguida, os pibidianos se organizaram em dois grupos, realizaram algumas análises e anotações que foram discutidas pelo grande grupo. Eles demonstraram surpresa e decepção com algumas constatações, registradas posteriormente em suas narrativas.

**Figura 9:** Anotações dos pibidianos sobre análise da Plataforma à luz da BNCC



**Fonte:** a autora.

Dando continuidade ao assunto, no próximo encontro retomamos algumas questões e discutimos mais a fundo os discursos relacionados à tecnologia na educação. Apresentei ao grupo o tema da minha pesquisa de doutorado e algumas considerações sobre discursos ideológicos e a perspectiva crítica das tecnologias (Selwyn, 2010; 2014). Como apregoado pela PHC, busquei considerar os conhecimentos prévios dos pibidianos e problematizei o tema. Apresentei alguns excertos retirados das narrativas deles sobre a plataforma Inglês Paraná após a aula demonstrativa da professora Fabíola. Com isso, objetivei ilustrar como os discursos se constituem e são reproduzidos. Em seguida, contrastamos os excertos com outros escritos por eles depois de discussões mais críticas sobre a plataforma. Eles puderam vislumbrar modificações dos próprios discursos após reflexão.

<sup>5</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=Kv1jL\\_J7Ipc](https://www.youtube.com/watch?v=Kv1jL_J7Ipc).

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eLEwXkNIKUw>.

**Figura 10:** Excertos dos pibidianos sobre a Plataforma Inglês Paraná



### **NARRATIVAS – Excertos: Aula Plataforma**

- A plataforma [...] permite a prática do idioma fora da sala de aula
- a plataforma ajuda a entender o inglês corporativo também, para usar em entrevista de emprego
- Para acessá-la, cada aluno possui um login e senha pessoais, o que garante o acompanhamento do progresso de cada aluno
- Os professores continuam a desempenhar um papel fundamental nas aulas de inglês, pois através deles os alunos conseguem realizar esclarecimento de dúvidas
- Já o ponto negativo é aqueles alunos que não têm acesso fácil à internet e um dispositivo também. Além de que não são todas as escolas que têm tais recursos para poder usar a plataforma, isso realmente é uma pena

**Fonte:** a autora.

Como instrumentalização, apresentei ao grupo os discursos ideológicos sobre tecnologias na Educação, apregoados por Selwyn (2013; 2014). De forma dialógica, algumas relações com a tecnologia em geral e sobre a plataforma foram realizadas. A participação do grupo foi moderada, com alguns participantes demonstrando maior interesse e disposição para discutir. Esse encontro concluiu o tema 2 e narrativa 4 foi solicitada.

**Figura 11:** Slide sobre os discursos ideológicos sobre tecnologias na educação

**DISCURSOS IDEOLÓGICOS SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO**

- **Reescolarização** → Empresas de tecnologias → produtos e ações de marketing → parcerias público-privadas → influencia políticas públicas
- **Deescolarização** → Fornecimento de equipamentos e acesso a plataformas e cursos → ofuscamento do professor → plataformas de auto-acesso

(Selwyn, 2013)

O tema 3 foi voltado para práticas digitais e organização de material didático. Essa temática é fundamental para o desenvolvimento do projeto Pibid. Nestes momentos os pibidianos se envolvem com a prática docente, conhecendo e planejando o material didático que será utilizado em sua regência na escola parceira. Para tanto, objetivamos estruturar a Sequência Didática dos grupos, já em andamento, e discutir as possibilidades de uso de tecnologias na escola. Retomamos com o grupo os pressupostos da BNCC sobre o ensino de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental, foco do trabalho deles na escola parceira e discutimos com eles as aulas observadas na escola e que tipo de atividades eles acreditariam ser possíveis de se realizar dentro deste contexto. Também solicitamos que considerassem a plataforma Inglês Paraná, obrigatória nas escolas do Paraná, e discutissem as possibilidades de utilização dela na incorporação do Material Didático (MD) que estavam produzindo.

Como instrumentalização, professora Célia e eu apresentamos algumas boas práticas com tecnologia no ensino de Língua Inglesa, e discutimos as possibilidades, a aplicabilidade e os resultados destas ações. Buscamos problematizar algumas situações e levá-los a pensar nos objetivos das atividades, como elas foram realizadas e quais possíveis limitações poderiam existir para a execução delas. Refletimos sobre conteúdos, séries e formas de realização das atividades. Os três encontros foram dialógicos e o grupo procurou sanar dúvidas, levantar questionamentos, compreender como a elaboração de um material didático poderia se realizar.

**Figura 12:** Boas práticas com tecnologia no ensino de Língua Inglesa

**Instrumentalização** - Apresente alguns casos de boas práticas com tecnologia na educação. Discuta as possibilidades, a aplicabilidade e os resultados destas ações.

1. [Dissertação](#): A Educação e os Multiletramentos: leitura e escrita de linguagem multissemiótica no Hipertexto Blog.
2. [Sequência de atividades digital](#) adaptada a partir da Dissertação: A Educação e os Multiletramentos: leitura e escrita de linguagem multissemiótica no Hipertexto Blog.
3. [Digital Collab Page](#) da turma.
4. [Pechakucha presentations](#) produzidas pela turma de HILI V, curso de Letras - UENP/CCP.
5. [Travel Guide from Places in Brazil](#) - Professor Renan William Silva de Deus



**Fonte:** a autora.

No terceiro encontro, os grupos apresentaram o esboço de seu material didático. O grupo 1 se concentrou na ideia de usar o ChatGpt e a Alexa em suas aulas pois segundo eles, gostariam de apostar em “inovação”. Explicaram as dinâmicas, conteúdos e questionaram a professora Fabíola sobre os recursos disponíveis na escola. A professora explicou que os alunos tinham fones de ouvido próprios porque foi solicitado para uso da plataforma. Foram pensadas alternativas de uso no laboratório de informática ou com os dispositivos dos alunos em sala de aula. O grupo 2 se concentrou em atividades com música. Eles argumentaram a escolha acreditarem ser uma forma “motivadora e divertida”. Nesse momento, os grupos ainda não tinham muito amadurecimento em suas ideias. Eles haviam se concentrado nos recursos tecnológicos e em atividades soltas. Fizemos uma mesa redonda para discutir outros aspectos, como visão de língua, objetivos de aprendizagem e retomar a questão da integração da tecnologia como um meio e não um fim. Esse foi o momento de retomarmos a teoria e discutir a prática docente. O encontro fechou o tema.

**Figura 13:** Material didático produzido pelo grupo 1

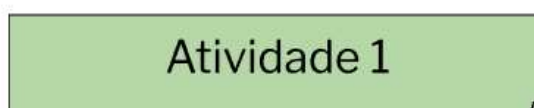


#### **Sequência Didática Learning English Through A.I (Artificial Intelligence)**

O presente material possui como base a Sequência Didática (SD), resultado do estudo realizado no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), subprojeto de Língua Inglesa (LI) da Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus de Cornélio Procópio, a qual será aplicada em 4 aulas geminadas para a turma do 1º ano do Ensino Médio do 3º Colégio Militar de Cornélio Procópio.

**Fonte:** os pibidianos.

**Figura 14:** Material didático produzido pelo grupo 2



**“Qual é o estilo musical?”:** [QUAL É O ESTILO MUSICAL?](#)



**Fonte:** os pibidianos.

Após a conclusão do tema 3 o grupo se dedicou a produção do material didático e apresentações de eventos. Eles também produziram as narrativas 5, 6 e 7, nas quais eles relataram o processo de organização do material didático e da implementação de suas regências no 3º CPM. Nestas narrativas, os pibidianos demonstraram alegria por terem concluído suas atividades, mas alguns também demonstraram algumas frustrações,

principalmente no que diz respeito ao funcionamento dos recursos tecnológicos na escola, conforme vemos nos excertos a seguir.

Durante a prática, enfrentamos diversas dificuldades, principalmente devido à instabilidade da rede de internet da escola, o que impediu a realização da atividade conforme planejado. Os dispositivos perdiam frequentemente a conexão, necessitando ser reconectados e reconfigurados, causando transtornos e impossibilitando que todos os alunos concluíssem a atividade. Isso foi bastante frustrante, não apenas para mim e minha dupla, mas também para os próprios alunos, que desde o início mostraram receptividade e entusiasmo com a atividade proposta (N7-Caio).

Todos os recursos que usamos funcionaram super bem nos dois dias, computador, datashow, caixinha de som, e claro, o quadro. Felizmente a internet não teve problema (N7-Thaila).

Caio, um dos participantes do grupo 1, relata o sentimento de frustração por não terem conseguido concluir a atividade com a Alexa por conta da conexão falha da escola. A necessidade de reconfiguração dos dispositivos impossibilitou a conclusão das atividades. Em um dos encontros finais, ele reconheceu, que como discutido em alguns encontros, haveria a necessidade de um plano B pois problemas com internet são comuns nas escolas públicas do estado. Thaila, participante do grupo 2 já relatou não ter tido problemas tecnológicos. A diferença pode ser marcada pelo tipo de recursos utilizados pelos grupos. Enquanto o grupo 1 procurou utilizar recursos mais recentes como o ChatGpt e a Alexa, o grupo 2 recorreu a recursos mais comuns na escola, como o computador e caixinhas de som. Os problemas vivenciados pelo grupo 1 são frequentemente relatos em trabalhos sobre tecnologias digitais na educação. Esse é um dos fatores desmotivantes sobre a inclusão de tecnologia que vivenciei na minha prática docente na educação básica. Pode ser, inclusive, um determinante para que alguns professores não se arrisquem em práticas diferenciadas. A seguir, apresento algumas considerações dos pibidianos sobre isso:

A escolha das tecnologias IA utilizadas na minha regência se deram junto as demandas da BNCC, dos eixos que deveriam ser trabalhados, acredito que poderia ter sido o suficiente, no entanto tivemos problemas com o acesso à internet, eu mudaria um pouco a utilização da ECHO DOT (Alexa), pois percebi que o dispositivo demanda uma conexão com a internet estável e não foi o que tínhamos naquele momento (N8-Caio).

Escolhi os que seriam de maior uso de acordo com minha SD e porque seria mais atrativo para os alunos também. Foi bem eficiente e foi suficiente porque não usamos muitos recursos tecnológicos. Eu mudaria algumas atividades de escrita e as músicas, eu escolheria músicas mais do meu gosto em vez de músicas que os alunos gostam, senti que não conhecer algumas músicas dificultou um pouco o meu trabalho (N8-Lucas).

As tecnologias utilizadas na minha regência foram escolhidas em razão de sua inovação e por serem assuntos recente: Inteligência Artificial. A AI é uma realidade hoje e o professor não pode fechar os olhos e achar que seus alunos não a utilizarão. Partindo desse pressuposto, decidimos trazê-la como ferramenta de ensino-aprendizagem de língua inglesa, alertando o aluno quanto aos perigos do plágio no uso dessa tecnologia. Em um primeiro momento, pensamos na utilização da “Alexa” como recurso tecnológico para ser utilizado em sala de aula. A ideia foi formar grupos de alunos formulariam perguntas ao dispositivo, interagindo com ela. Todavia, a conexão de internet da escola não permitiu o uso da Alexa que não funcionou devido à ausência de conexão. Isso foi muito frustrante para a nossa equipe e para os alunos, pois estávamos empolgados em interagir em inglês com a Alexa. Diante disso, tivemos que mudar as tecnologias e também o local da aula, que foi transferida para o laboratório de informática. O que eu mudaria era ter um plano “B” em caso de não funcionamento da tecnologia (N8-Rosamaria).

Meu grupo trabalhou com inglês com música, como teríamos vídeos para apresentar, precisamos do computador e do datashow, para espelhar no quadro. Mesmo com medo da internet não colaborar nas aulas, fizemos download de todos os vídeos para mostrar offline mesmo. Mas deu tudo certo, a internet pegou, os vídeos foram passados com boa qualidade, acho que não teria nada que eu mudaria, ocorreu tudo bem, o som, todos conseguiram participar (N8-Thaila).

Durante minhas regências eu escolhi a tecnologias através da música para ensinar a língua inglesa eu e meu grupo não tivemos muitos problemas com a falta de recurso da escola, porque levávamos tudo já baixado, pois o wifi da escola era péssimo. Na nossa regência aplicamos o inglês com música de forma bem dinâmica e divertida para as crianças e acho que poderíamos ter levado alguns games. Tirando isso, acredito que fizemos um ótimo trabalho e aprendemos muito também com as observações com a Professora Fabíola, foi de muito proveito e absorvi muitos conhecimentos (N8-Thaís).

O quarto tema, refletindo a prática, contou com um encontro para analisarmos o processo formativo. Nele retomamos alguns pontos discutidos, como todo o percurso de planejamento e regência do grupo e as mudanças percebidas a partir de toda a experiência. Um assunto que aflorou foi a questão geracional visto que os pibidianos são jovens lidando com pré-adolescentes. Houve um consenso de que a questão de nascerem em tempos de tecnologia digital não os torna letrados digitalmente automaticamente. O que se percebe são formas diferentes de se conceber a tecnologia e até mesmo os recursos utilizados. Como apontado pela professora Fabíola, os alunos são mais familiarizados com os celulares do que com os computadores. Ela também ressaltou que esse uso pode ser moldado por poder aquisitivo, sendo que o celular pode representar um custo-benefício maior para as famílias dos alunos. Outro ponto levantado foi a abordagem com tecnologia realizadas pelos grupos.

Mas, assim, tem sim coisas que dá pra gente trabalhar [...] seria totalmente diferente. Eu acho que seria até um pouco mais maçante, por ser muita coisa pra ler e não ter tanta interação com a gente, mas, ah, poderia sim (Transcrição do encontro - Thaila).

Ah, difícil em professora. Ao mesmo tempo que eu acho que daria, eu acho que não porque, como que a gente ia levar a música pra eles? (Transcrição do encontro - Lucas).

É perceptível, conforme os excertos que os pibidianos acreditam que a tecnologia digital pode ter sido determinante em suas práticas de regência. As questões levadas em conta são motivacionais e práticas. No encontro, ponderamos o papel da tecnologia e do professor nesse cenário e as questões ideológicas que permeiam os discursos sobre tecnologia. Retomamos alguns discursos dos pibianos durante o processo formativo e refletimos as mudanças percebidas com o passar do tempo. O encontro encerrou, não somente a geração de dados e prática formativa referentes à esta pesquisa, mas a edição do Pibid LI da Uenp Cornélio Procópio. Esse encontro demonstrou a Prática Social Final do Conteúdo apregoado pela PHC — se constituiu da manifestação da nova atitude prática do grupo em relação a todo o aprendido durante os encontros (trans)formativos. Este foi o momento em que eles fizeram um compromisso em pôr em execução o novo conhecimento em práticas docentes futuras. Eles escreveram após este encontro, a narrativa 8. Foi neste contexto de intervenção que as narrativas deste trabalho foram produzidas.

No próximo capítulo apresento o referencial metodológico da pesquisa.

### **CAPÍTULO 3: REFERENCIAIS METODOLÓGICOS**

O presente capítulo visa apresentar os encaminhamentos metodológicos adotados para este estudo. Para tanto, inicialmente discorro acerca da natureza da pesquisa, por meio da caracterização de seus pressupostos epistemológicos e ontológicos. Em seguida, apresento o contexto no qual a pesquisa foi realizada e detalho os procedimentos e os instrumentos para geração de dados e a intervenção. Na sequência, os participantes do estudo, as categorias de análise dos dados, o quadro geral do estudo e o percurso ético são descritos.

#### **3.1 NATUREZA DA PESQUISA**

Este estudo insere-se no campo das pesquisas qualitativas, as quais se caracterizam por uma abordagem que privilegia a compreensão aprofundada de fenômenos humanos em contextos específicos (Denzin & Lincoln, 2000). Segundo Flick (2009), a pesquisa qualitativa se baseia na análise de contextos situados, nos quais os significados são construídos socialmente, permitindo uma interpretação rica e densa de experiências e práticas. No contexto deste estudo, essa abordagem é essencial, pois permite explorar os discursos, representações e ideologias de professores em formação inicial sobre tecnologias digitais, fenômenos que se ancoram em práticas sociais e culturais.

Além disso, a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles (Vieira & Zouain, 2005). Nesse sentido, esse tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que os envolvem, alinhando-se ao objetivo deste estudo de analisar as narrativas dos professores para compreender as representações e ideologias que permeiam suas experiências com tecnologias digitais. Além disso, conforme Freitas (2002), a realização de pesquisas qualitativas enquadradas numa abordagem sócio-histórico-cultural consiste não apenas em descrever e buscar possíveis relações entre o individual e o social, mas também em transformar os acontecimentos investigados, valorizando os aspectos descritivos e as percepções pessoais “visando a compreensão dos participantes envolvidos e seu contexto” (Freitas, 2002, p. 26).

Adicionalmente, a pesquisa adota um viés epistemológico interpretativista, que, conforme Schwandt (1994), com as perspectivas dos participantes e as construções de sentido atribuídas às suas experiências. A interpretação aqui não é apenas descritiva, mas também analítica, visando desvendar camadas de significados que emergem das narrativas dos

professores, bem como as implicações ideológicas presentes em seus discursos. No que tange ao caráter intervencionista, esta pesquisa alinha-se à perspectiva de Kemmis e McTaggart (2000), para quem pesquisas dessa natureza não apenas investigam contextos, mas também promovem mudanças nas práticas sociais por meio da reflexão crítica. A proposta interventiva do estudo busca fomentar reflexões sobre as representações naturalizadas das tecnologias digitais no contexto educacional, instigando os professores a questionarem o senso comum e considerarem abordagens mais críticas e informadas.

A natureza interdisciplinar do estudo, que combina elementos de narrativas (Clandinin & Connelly, 2011), teorias sócio-histórico-culturais (Freitas, 2002) e métodos etnográficos, reflete o compromisso com uma compreensão holística dos fenômenos investigados. Segundo Erickson (1986), a etnografia em contextos educacionais permite captar a complexidade dos contextos culturais, oferecendo insights sobre as práticas e valores que moldam as experiências educacionais. Além disso, a pesquisa mobiliza métodos mistos e uma perspectiva interdisciplinar, conforme a recomendação de Teddlie e Tashakkori (2009) de integrar múltiplas abordagens para uma compreensão mais abrangente dos fenômenos investigados, garantindo rigor e profundidade às análises realizadas. Dessa forma, a seguir apresento a pesquisa narrativa como referencial teórico-metodológico.

### **3.2 A INVESTIGAÇÃO NARRATIVA**

A investigação narrativa, caracterizada pelo estudo da experiência como história, é tanto uma maneira de pensar sobre a experiência quanto uma metodologia que implica uma visão particular de determinado fenômeno (Clandinin & Connelly, 2006). Assim, utilizar essa abordagem significa compreender a experiência como um fenômeno em estudo e as narrativas, nas suas mais variadas formas, tanto como método quanto como objeto de análise (Pinnegar & Daynes, 2007).

Essa forma de investigação baseia-se na colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo do tempo, em um lugar ou série de lugares, e em interação social com diferentes meios. Dessa forma, a metodologia narrativa reconhece a importância da temporalidade, pois compreende as experiências em suas dimensões de passado, presente e futuro. O contexto também é central, uma vez que a “pessoa em contexto” é o foco principal (Clandinin & Connelly, 2011). Esses elementos reforçam a necessidade de uma convivência prolongada no campo, o que possibilita uma investigação mais aprofundada e uma escrita de pesquisa menos formalista e mais relacional. No caso desta pesquisa, realizada no contexto do subprojeto

Pibid Língua Inglesa, a colaboração foi construída com professores em formação inicial, ao longo de 18 meses de acompanhamento e 10 meses de coleta de dados, como será abordado posteriormente. Como pesquisadora, além de registrar reuniões e interações, conduzi uma intervenção pedagógica fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica promovendo discussões sobre tecnologias digitais e as ideologias associadas a elas. A partir disso, os participantes, com apoio da pesquisadora, da professora coordenadora e da professora supervisora, prepararam e realizaram uma prática interventiva em uma escola parceira.

A investigação narrativa permite explorar as narrativas sociais, culturais e institucionais dentro das quais as experiências dos indivíduos são constituídas, moldadas e expressas (Clandinin & Rosiek, 2006). Nesse sentido, os textos de campo coletados — como transcrições de reuniões presenciais e online, fotografias, relatórios e narrativas dos participantes, além das notas de campo da pesquisadora — foram fundamentais para acessar as experiências e representações dos professores em formação no uso de tecnologias no contexto educacional.

No âmbito metodológico, de acordo com Clandinin (2006), a investigação narrativa desenvolve-se em três dimensões fundamentais: interação, continuidade e situação. Essas dimensões formam um espaço investigativo que sustenta todo o processo, desde a definição dos problemas de pesquisa, passando pela seleção de campos de estudo e participantes, até a elaboração de textos de pesquisa. Textos de campo, como notas de campo, fotografias, transcrições de conversas e relatos narrativos, são elaborados em colaboração com os participantes, sendo posteriormente transformados em textos de pesquisa por meio de um processo dialógico e relacional.

A pesquisa narrativa requer que o pesquisador esteja ativamente envolvido no contexto investigado, considerando as experiências dos participantes, suas próprias experiências e as interações co-construídas no processo. Essa abordagem relacional implica negociações contínuas, envolvendo propósitos de pesquisa, relacionamentos e as formas de colaboração ao longo do estudo (Clandinin, 2006). Na presente pesquisa, a interação refletiu-se na relação próxima entre pesquisadora e participantes, em virtude da minha atuação ativa junto ao subprojeto, a continuidade foi garantida pelo acompanhamento ao longo de diferentes etapas do Pibid, e a situação foi ancorada no contexto escolar e nas práticas pedagógicas planejadas e realizadas pelos grupos.

Além disso, os pesquisadores narrativos, conforme Clandinin & Connelly (1998), devem posicionar-se como parte integrante da investigação, analisando tanto as experiências dos participantes quanto as suas próprias, em uma relação co-construída. Esse posicionamento

foi central nesta pesquisa, em que eu estive imersa no processo investigativo, não apenas coletando dados, mas também contribuindo ativamente para a formação dos participantes.

Por fim, a investigação narrativa oferece um espaço para interpretar as experiências tridimensionalmente — temporalidade, interação social e lugar — considerando as coordenadas do passado, presente e futuro, o contexto em que as experiências ocorrem e as interações que moldam essas vivências. No caso desta pesquisa, as narrativas coletadas e analisadas forneceram insights valiosos sobre as representações e ideologias dos professores em formação inicial, especialmente no que diz respeito à incorporação de tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas.

Nesta pesquisa, a abordagem narrativa é combinada com a Análise do Discurso Crítica (ADC). O uso de narrativas permite analisar as representações dos professores em formação inicial sobre tecnologia, bem como suas experiências relacionadas ao campo educacional, oferecendo uma visão tridimensional que articula temporalidade, interações pessoais e sociais e o lugar onde os eventos narrados ocorreram.

### **3.3 CONTEXTO DA PESQUISA: A ESCOLA PÚBLICA E O PIBID**

A pesquisa foi realizada junto ao grupo participante do subprojeto de língua inglesa do Pibid, edição 2023-2024, da Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus Cornélio Procópio, meu local de atuação como professora contratada em regime especial. A escola parceira do projeto foi o 3º Colégio da Polícia Militar de Cornélio Procópio. Embora a edição em que ocorreu a pesquisa tenha começado em novembro de 2022 e sido concluída em abril de 2024, é importante destacar que a coleta de dados abrangeu um intervalo menor, de 10 de abril de 2023 a 10 de abril de 2024. O período anterior foi dedicado a estudos específicos sobre as práticas do Pibid e a inserção dos Pibidianos no ambiente escolar do 3º CPM.

Por estar inserida no contexto de formação de professores na universidade, minha participação no campo foi híbrida: Atuei como professora colaboradora de área voluntária e como participante e pesquisadora. Portanto, os temas de pesquisa, a etnografia do contexto, toda a organização da coleta de dados e os temas discutidos ocorreram paralelamente à própria práxis durante a execução do subprojeto de língua inglesa.

### 3.3.1 Pibid / Língua Inglesa na UENP

O projeto proposto pelo Pibid<sup>7</sup> Letras inglês/Português da UENP, contemplado no Edital 23/2022 CAPES, nomeado “Formação de professores de Língua Inglesa: Integração Universidade e Escola no Pibid teve como objetivos: a) Fortalecer a formação inicial e continuada de professores de língua inglesa da comunidade interna e externa da universidade; b) Possibilitar articulação entre a universidade e Educação Básica; c) Viabilizar estudo teórico-metodológico e reflexão entre a teoria e a prática docente, bem como o desenvolvimento de pesquisa educacional; d) Desenvolver espaços de formação para docentes da Educação Básica atuarem como co-formadores dos futuros professores de língua inglesa atendidos pelo subprojeto; e) Elaborar projetos de formação docente e ensino de língua inglesa que promovam multiletramentos e consciência crítica da linguagem em sua heterogeneidade, o que envolve o entendimento da língua inglesa como língua franca, a variação linguística em suas múltiplas faces e a prática de linguagem por intermédio de gêneros discursivos híbridos (Brasil, 2017); f) Elaborar atividades didático-pedagógicas para que os licenciados e professores da Educação Básica atendidos pelo subprojeto tenham a oportunidade de conhecer e experienciar abordagens de ensino, aprendizagem e formação de professores de língua inglesa, com suporte de tecnologias digitais e; g) Promover intervenção didático-pedagógica com vistas a melhorar a qualidade da formação inicial de professores de língua inglesa e do ensino na Educação Básica.

O projeto foi redigido majoritariamente pela professora Célia, proponente do Projeto, com uma pequena contribuição minha. Esta proposta partiu de tendências contemporâneas de que a relação entre escola e universidade é o cerne dos modelos de formação de professores em que teoria e prática são reconstruídas de forma dialética por meio da colaboração. Logo, os objetivos do subprojeto se alinham com os objetivos desta pesquisa em prol de uma formação docente crítica, ativa, que contemple tecnologias digitais e inglês como língua franca, propiciando espaços de estudos teóricos e práticos voltados à formação de professores dos ensinos fundamental e médio, contribuindo para o aumento da qualidade dos padrões acadêmicos da formação inicial de professores, inserindo alunos-professores (doravante

---

<sup>7</sup> Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que objetiva oportunizar aos estudantes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas (CAPES, 2022). Com a oferta de bolsas, o licenciando é inserido no ambiente escolar podendo estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional localmente, em escolas públicas de educação básica. Os estudantes são acompanhados por um professor da escola parceira, denominado Supervisor e por pelo menos um docente de uma das instituições de educação superior participantes do programa, o coordenador.

Pibidianos<sup>8</sup> e professores em formação<sup>9</sup>) no cotidiano das escolas públicas, promovendo a integração universidade-escola.

Com base nesses princípios, o projeto Pibid-Inglês se propôs a desenvolver ações para inserir os professores iniciantes no contexto escolar e construir coletivamente práticas pedagógicas inovadoras a serem implementadas de forma colaborativa.

As contribuições esperadas foram:

- a) oportunizar a formação inicial de professores de língua inglesa do curso de Letras da UENP bem como a formação continuada de professores da Educação Básica seja fortalecida;
- b) promover maior integração entre a universidade e a escola de Educação Básica que acolherá o projeto;
- c) levar os licenciandos à aquisição de conhecimento teórico-metodológico e sobre as relações entre a teoria e a prática docente e o desenvolvimento de pesquisa educacional; (4) desenvolver o pensamento crítico no sentido de entender que o ensino de língua inglesa deve promover multiletramentos e consciência crítica da linguagem em sua heterogeneidade;
- d) elaborar coletivamente e implementar atividades didático-pedagógicas aos alunos da Educação Básica;
- e) conhecer e experienciar abordagens de ensino, aprendizagem e formação de professores de língua inglesa, com suporte de tecnologias digitais;
- f) Possibilitar a melhora da qualidade da formação inicial de professores de língua inglesa e do ensino de inglês na Educação Básica.

Além disso, o Pibid tende a proporcionar aos professores iniciantes a oportunidade de participar de experiências metodológicas e tecnológicas e práticas pedagógicas inovadoras que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. A presença das TDIC pode fazer parte de todo o processo de planejamento das atividades docentes até a regência nas escolas, confrontando o paradigma da teoria prática e acumulando experiências de aprendizagem e resolução de problemas. No contexto da formação inicial de professores, o Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) proporciona uma experiência prática desde o início da graduação, permitindo aos estudantes atuarem

---

<sup>8</sup> Utilizo o termo “Pibidianos” para se referir aos graduandos que participam do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

<sup>9</sup> Também utilizo o termo “professores em formação para me referir aos graduandos que participam do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e, conseqüentemente, desta pesquisa.

diretamente nas escolas públicas. Muitas pesquisas têm sido conduzidas sobre a aprendizagem docente possibilitada nos grupos de Pibid e este programa tem sido posicionado como um locus favorável para o desenvolvimento de professores em formação inicial devido suas condições para as experiências vivenciadas na escola por meio da colaboração entre professores de formação inicial, professores em serviço e formadores (El Kadri, 2014; Chimentão, 2016; Fiori, 2018, por exemplo).

Rocha e El Kadri (2017) destacam que a tecnologia na educação linguística é um foco essencial para diversos grupos do Pibid. Esse campo dinâmico impacta substancialmente o trabalho dos formadores nas universidades e fortalece as pesquisas que buscam integrar formação docente, práticas pedagógicas e o uso de tecnologias. O Pibid, assim, representa uma oportunidade para construir uma formação sólida para futuros professores, conscientizando-os sobre as transformações tecnológicas e seu papel na inovação educacional que levam para as salas de aula (El Kadri, 2013).

Além disso, o programa é especialmente relevante para esta pesquisa, pois promove a formação inicial e continuada de professores, no caso os Pibidianos e as professoras supervisoras e coordenadoras, aproximando escola e universidade para promover mudanças educacionais tanto entre os professores em formação quanto entre aqueles que já atuam há mais tempo no ambiente escolar. El Kadri (2013) aponta que o Pibid possui o potencial de reduzir as assimetrias entre a comunidade universitária e a comunidade escolar, criando espaços de ação coletiva nos processos educativos e na aprendizagem. Na UENP, os participantes do Pibid do 5º e 6º períodos, convalidam o estágio supervisionado obrigatório por meio das atividades do Pibid. Quatro estudantes desta edição estão nessa fase e têm a oportunidade de trabalhar de forma diferenciada dentro do contexto do Pibid.

Segundo o projeto da UENP, as atividades a serem desenvolvidas no decorrer do subprojeto estão organizadas de modo a possibilitar o desenvolvimento de capacidades e saberes docentes de modo global. Para tanto, os licenciandos devem realizar atividades diversificadas como grupos de estudos teóricos e metodológicos organizados pelos coordenadores e supervisores, nos quais são apresentados e discutidos conceitos basilares que fundamentam o subprojeto como estudos sobre multiletramentos, consciência crítica da linguagem, variação linguística, língua franca, gêneros discursivos, dentre outros.

Além disso, os Pibidianos devem visitar regularmente as escolas parceiras para realizarem o levantamento do contexto educacional e, ao mesmo tempo, serem, gradativamente, inseridos no cotidiano da escola, acompanhando o professor supervisor em atividades pedagógicas, planejamento de aulas, hora-atividade, aulas e reuniões pedagógicas.

Dessa forma, os Pibidianos se inserem no contexto de ensino com visitas de campo no 3º CPM, acompanhando as atividades da professora da escola parceira, Fabíola. Após o levantamento das necessidades apresentadas pelos alunos que vão acompanhar na escola, os Pibidianos iniciam a elaboração do material didático com foco nas abordagens que se mostram mais adequadas ao contexto de ensino.

Periodicamente, ocorrem análises das atividades realizadas pelo grupo para avaliação quantitativa e qualitativa dos resultados do subprojeto, com vistas à superação das dificuldades de ensino e de aprendizagem identificadas, bem como do impacto do subprojeto na formação inicial e continuada dos participantes. Esse processo permite a reavaliação e reformulação de atividades durante o percurso, oportunizando o desenvolvimento da autonomia dos professores em formação.

Durante esse percurso (trans)formativo, os pibidianos assumem, gradativamente, o papel de agentes, pois ocupam um papel ativo nas tomadas de decisão relacionadas à sua formação profissional e às escolhas didático-pedagógicas necessárias à melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem do contexto sob intervenção. Apesar de períodos diferentes no curso de Letras, os pibidianos trabalham em conjunto, trocando diferentes experiências e ideias. Eles se tornam corresponsáveis por um grupo de alunos durante todas as etapas do ensino ao longo do ano trabalhando com a seleção de conteúdos, planejamento, ensino, avaliação, feedback, etc. Dessa forma, eles participam frequentemente dos espaços coletivos nas escolas e contam com o apoio da professora supervisora durante todo o processo.

O projeto coaduna com a BNCC partindo do princípio de que a aprendizagem de língua inglesa oportuniza uma maior participação do indivíduo em seu meio social (Brasil, 2017). Nesse sentido, o subprojeto propõe acolher a notória heterogeneidade da língua inglesa, o que, por sua vez, implica no seu status de língua franca e, em outros aspectos, do fenômeno da variação linguística, que é tema pervasivo na BNCC.

### 3.3.2 A Escola parceira - 3º CPM de Cornélio Procópio

O 3º CPM é um colégio situado na área central de Cornélio Procópio, com mais de 700 alunos, com atividades iniciadas no ano de 2019. O colégio oferta duas portas de entrada para novos estudantes por meio de teste seletivo, um para ingresso no 6º ano de ensino fundamental e outro para o 3º ano do ensino médio. O ingresso dos alunos se faz através de Processo Classificatório, conforme consta no Regimento Interno do Colégio, sendo reservado, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das vagas para filhos e/ou dependentes de policiais

militares.

Vale ressaltar que o contexto do 3º CPM oportuniza uma prática diferenciada aos Pibidianos, por se tratar de um colégio militar. A professora Fabíola, professora supervisora, tem certa liberdade para planejar suas aulas e utilizar recursos didáticos de seu interesse em suas aulas, por exemplo, fato que não ocorre nas demais escolas do Paraná, onde a plataforma Inglês Paraná é o recurso didático exclusivo para as aulas da educação básica. Assim, o contexto da escola é extremamente relevante para os resultados desta pesquisa.

A seguir, apresento os participantes da pesquisa.

### 3.4 PARTICIPANTES

Os graduandos inscritos no Pibid que compunham o grupo na ocasião da geração de dados da pesquisa são alunos matriculados entre o primeiro e 7º período do curso de Letras Português-Inglês da UENP e muitos já atuam, mesmo que não como professores regentes, em contextos educacionais. O grupo se constituiu ao longo da sua edição com uma mesma equipe docente: a) a coordenadora do projeto — professora Célia; b) a supervisora da educação básica — professora Fabíola e; c) a professora colaboradora e pesquisadora: eu. Já dentre os Pibidianos houve algumas mudanças de integrantes devido a saídas e entradas de bolsistas. Por conta desse movimento de participantes, a geração de dados ocorreu naturalmente, com os participantes ativos no momento da escrita das narrativas. Contudo, de forma a atender aos objetivos da pesquisa, considere apenas as narrativas dos 5 Pibidianos que participaram do início ao fim da pesquisa, visto que desta maneira seria possível acompanhar todo o percurso deles durante o período pesquisado. Os demais participantes não conseguiram ter uma participação integral em todo o processo formativo, o que poderia implicar em prejuízo para a pesquisa, já que não haveria um movimento completo dentro da formação. O Quadro 8 apresenta a caracterização dos participantes selecionados para a análise de dados.

**Quadro 8:** Caracterização dos participantes da pesquisa.

1	Caio	Estudante, atualmente, do 8º período do curso de Letras na UENP Cornélio Procópio, Caio tem 26 anos e já frequentou cursos de língua inglesa por 2 anos porque sempre gostou de Língua Inglesa e buscou por um reforço para se aperfeiçoar no idioma. Ele nunca lecionou e diz não querer ser professor. Estuda inglês e francês e tem a pretensão de fazer um intercâmbio em países de língua francesa. Caio se inscreveu no Pibid pois, segundo ele, buscava por uma experiência que lhe permitisse vivenciar a sala de aula, mais especificamente acerca das aulas de língua inglesa. Caio se define como uma pessoa curiosa e apaixonada por aprender idiomas, sempre buscando novas formas de expandir seu conhecimento linguístico. Além disso, ele afirma ter um grande interesse em explorar diferentes culturas e literaturas ao redor do mundo. Caio acredita que a
---	------	---

		diversidade linguística enriquece nossa compreensão do mundo e nos torna mais empáticos e abertos a novas experiências, assim, ele está sempre em busca de novas oportunidades para aprimorar suas habilidades linguísticas (Autodescrição do professor, setembro de 2024).
2	Lucas	Estudante, atualmente, do 6º período do curso de Letras na UENP Cornélio Procópio, Lucas apenas estuda, ele ainda não atuou como professor, mas diz que gostaria de atuar na rede pública com disciplinas de inglês e português. Segundo ele, se inscreveu no Pibid porque queria entender mais o papel de professor e aprender o caminho para ser um bom profissional, e claro, o valor da bolsa oferecida que poderia lhe ajudar também. Ele se descreve como alguém que se interessa no ensino da língua inglesa na rede pública, principalmente, e que, a partir dos conteúdos e ensinamentos recebidos pelas professoras coordenadoras e colaboradoras do Pibid, agora busca aperfeiçoar estratégias de ensino mais leves (Autodescrição do professor, setembro de 2024).
3	Rosamaria	Estudante, atualmente, do 8º período do curso de Letras na UENP Cornélio Procópio, Rosamaria é procuradora do município onde reside, tem 47 anos, é formada em Direito. Influenciada por um professor do Ensino Médio, ela tinha pretensão em seguir a carreira da magistratura, mas diz que não ocorreu. Ela ainda foi contemplada com uma bolsa e fez uma especialização em Direito Empresarial. Rosamaria frequentou cursos de inglês por cerca de dez anos, não contínuos, e explica que sempre teve interesse em aprender outro idioma para viajar, para se comunicar, por não gostar de filmes dublados e por ter um gosto nato pelo aprendizado de outras línguas. Quando criança, dizia que queria ser poliglota. Rosamaria já foi professora do Ensino Fundamental na rede privada por 1 ano enquanto cursava a faculdade de Direito. Depois de formada seguiu carreira no Direito. Ela diz que se inscreveu no Pibid LI para observar e vivenciar a prática docente em um contexto de escola pública, para experimentar a elaboração de um material didático, ara a troca de experiências com outros colegas e com os professores e para o aprendizado teórico e prático e o alinhamento entre ambos. Rosamaria se define como uma pessoa apaixonada pelo aprendizado e conhecimento. Ela diz enxergar a educação como algo libertador e transformador, sentindo-se privilegiada por já ter nascido com a aptidão e o gosto pelas línguas. Além disso, diz que sentia ter aptidão para a docência, mas vivenciando a realidade da prática docente, desanimou bastante. De qualquer forma, segundo ela, a graduação em Letras e o Pibid foram experiências enriquecedoras e transformadoras (Autodescrição do professor, setembro de 2024).
4	Thaila	Estudante do 4º período do curso de Letras na UENP Cornélio Procópio <sup>10</sup> , quando encerrou sua participação na pesquisa, Thaila tem 22 anos e frequentou um curso de Inglês para Iniciantes de um Programa de Capacitação a Distância de algumas horas. Ela diz que queria poder aprender mais a língua inglesa e acrescenta que foi na época que sua paixão por inglês cresceu. Ela gosta muito da língua, quer poder ser fluente no futuro e afirma que irá estudar pesado para conseguir. Thaila nunca lecionou, mas diz que gostaria de ser professora de Ensino Fundamental e Médio em escolas da rede pública e privada pois ama inglês e dança. Ela acredita que se daria bem ensinando coisas que gosta muito, pois se sentiria mais familiarizada. Ela acha que se daria melhor com os alunos mais novos pois gosta muito de criança e convive bem com adolescentes (Autodescrição do professor, setembro de 2024).
5	Thaís	Estudante do 8º período do curso de Letras na UENP Cornélio Procópio, Thaís tem 28 anos, é estudante e já estudou bacharelado em Direito. Ela já frequentou cursos de língua inglesa por cerca de 7 anos para aperfeiçoar o idioma. Ela foi professora no Ensino Fundamental na rede pública e privada e se inscreveu no Pibid porque achou bem interessante e chamou sua atenção como futura professora de língua inglesa. Thaís diz que é uma mulher de 28 anos, realizada, finalizando o curso de Letras português/inglês, conquistando seu espaço no mercado de trabalho, com mais facilidades por conta do uso do inglês. Ela pretende expandir seus conhecimentos na área de ensino, com algumas

<sup>10</sup> Thaila se desligou do curso de Letras assim que concluiu o projeto do Pibid LI, ela estaria cursando o 6º período no segundo semestre de 2024.

		pós e mestrado e um possível doutorado (Autodescrição do professor, setembro de 2024).
--	--	--

**Fonte:** a autora a partir da autodescrição dos participantes.

### 3.4.1 Relação entre a pesquisadora e o grupo

Com uma participação híbrida — professora colaboradora voluntária no projeto e pesquisadora, vislumbrei a possibilidade de agir de uma forma ativa, combinando o trabalho condizente ao Pibid e com os objetivos da pesquisa. Entretanto, não houve de minha parte a intenção de intervir e exercer o controle sobre o grupo, mas de atuar junto a eles, como integrante, pesquisando, dialogando, trocando experiências, construindo conhecimentos.

Participei de todo o processo de implementação do subprojeto de Língua Inglesa na UENP, juntamente com a professora Célia, a coordenadora. Juntas trabalhamos na proposta do projeto. Na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), assim como nas demais instituições de ensino superior, o processo de inscrição da proposta de projeto ocorreu entre 29 de abril de 2022 e 05 de agosto de 2022. O início das atividades dos projetos institucionais foi autorizado a partir do dia 16 de agosto de 2022 até a data de 17 de outubro de 2022.

Atuando em cocoordenação com a professora Célia, realizamos o processo de seleção dos estudantes de graduação e de supervisores que fariam parte do subprojeto, no mês de outubro de 2022. O início das atividades ocorreu no mês de novembro com reuniões on-line e se seguiu nos meses de dezembro e janeiro com atividades assíncronas, contemplando o primeiro trimestre do programa. Desde o início do projeto, Célia e eu tomamos todas as decisões, das mais simples (dia e periodicidade dos encontros, por exemplo) às mais complexas (como serão estruturadas as ações do grupo, por exemplo), juntas, em colaboração.

Vale ressaltar, que embora toda a organização da edição do Pibid tenha se iniciado em maio de 2022 e a edição, em novembro do mesmo ano, a geração e coleta de dados por meio das narrativas se iniciou apenas em abril de 2023, quando comecei a organização da prática interventiva deste estudo. Conforme exposto no contexto da pesquisa, o período anterior foi voltado para fins específicos do projeto Pibid e a inserção dos Pibidianos no ambiente escolar do 3º CPM. Para tanto, todo o processo de análise é demarcado por este recorte temporal que se finaliza em abril de 2024. A seguir, apresento os procedimentos de análise.

### 3.5 INSTRUMENTO DE GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Para análise das narrativas dos 5 participantes, e com intuito de analisar as representações e possíveis transformações ao longo dos encontros (trans)formativos, recorro ao arcabouço teórico-metodológico da Pesquisa Narrativa (Clandinin, Connelly, 2011). Tal escolha é legitimada por ela se tratar do estudo da experiência compreendida narrativamente, propiciando “uma forma de entender a experiência” (p.20) em um processo de colaboração entre pesquisador e pesquisado.

A pesquisa narrativa mais comum caracteriza-se como uma metodologia que compreende a coleta de histórias e impressões sobre determinado tema no qual o investigador retira informações para compreender um determinado fenômeno. No caso deste estudo, as características marcantes deste tipo de pesquisa proporcionaram aos participantes liberdade de escrever sobre os temas da forma única. Assim, considereei a pesquisa narrativa ao concordar com os autores supracitados que a dimensionam ao patamar de uma espécie de filosofia em pesquisa em formato de histórias que podem ser obtidas por meio de entrevistas, diários, autobiografias, gravação de narrativas orais, narrativas escritas, diários de bordo, etc.

De acordo com as premissas da pesquisa narrativa, adotada neste estudo, há uma variedade de tipos de narrativas que podem ser construídas dentro do contexto deste tipo de pesquisa: fotografias, notas de campo, transcrições de conversas, transcrições de entrevistas, etc. (Clandinin, 2006). Neste estudo, utilizo-me de: a) fotografias, registros de atividades e notas de campo escritas por mim durante o processo de intervenção junto ao grupo do Pibid, apresentado no capítulo 2 e; b) narrativas escritas pelos Pibidianos, que compõem a análise apresentada no capítulo 4.

Para tanto, a geração de dados ocorreu na fase de estudo na universidade por meio de encontros semanais presenciais ou on-line, por meio narrativas produzidas pelos participantes do grupo do Pibid, postadas no Google Classroom da turma, ambiente virtual onde são postadas todas as atividades, informações e materiais de trabalho do grupo.

As narrativas constituíram-se de uma parte muito significativa durante todo o processo interventivo. No Quadro 9, apresento a organização delas.

**Quadro 9:** Instrumentos de geração de dados - Narrativas

<b>Instrumento</b>	<b>Tema</b>	<b>Geração</b>
Narrativa 1	Papel da tecnologia na vida pessoal e educacional do Pibidiano.	Antes da intervenção
Narrativa 2	Experiências didáticas com tecnologias na escola parceira com a professora	

	supervisora	
Narrativa 3	Experiência com a Plataforma Inglês Paraná	Durante a intervenção
Narrativa 4	Analisando a Plataforma Inglês Paraná a luz da BNCC	
Narrativa 5	Planejamento didático com tecnologias	
Narrativa 6	Experiências didáticas com tecnologias na sala de aula	
Narrativa 7	Tecnologias e a Identidade do professor de LI	Após a intervenção
Narrativa 8	Minha relação docente com a tecnologia	

**Fonte:** A autora.

A primeira narrativa foi solicitada aos participantes antes de qualquer abordagem relacionada ao tema da pesquisa. Os Pibidianos foram orientados a escrever livremente, sobre suas experiências e concepções sobre a tecnologia, tanto vida pessoal quanto para fins educacionais.

**Figura 15:** Print da atividade que concerne a narrativa 1

The screenshot shows a digital activity interface. At the top, there is a header with a document icon, the title '1 First Narrative', and the delivery date 'Data de entrega: 18 de abr. de...'. Below the header, it indicates the item was posted on '11 de abr. de 2023' and last edited on '17 de abr.'. The main instruction reads: 'Considerando sua experiência, escreva uma narrativa que aponte o que você pensa sobre a tecnologia. Fale sobre o uso da tecnologia em sua vida pessoal e como as utiliza para fins de estudos. Aponte também sua relação com a tecnologia enquanto professor.' To the right of the text, there are three progress indicators: 'Entregue' with a '0', 'Pendentes' with a '0', and 'Envios devolvidos' with a '9'. At the bottom, there is a button labeled '1 Primeira narrativa' with a 'Documentos Google' link.

**Fonte:** a autora

A segunda narrativa foi solicitada aos Pibidianos após realizarem a observação de algumas aulas da professora Fabíola na escola, os Pibidianos se interessaram pelos recursos tecnológicos utilizados pela professora. Assim, ela apresentou uma lista com uma série deles. Propusemos ao grupo, então, que se organizassem em trios, analisassem alguns recursos e elaborassem um plano de atividades que contemplasse ao menos um recurso escolhido por eles. Em um encontro on-line, os estudantes apresentaram suas análises dos recursos e seus planos de atividades voltados para a educação básica. Os estudantes Pibidianos então,

escreveram uma narrativa relatando como foi a organização da atividade e as razões que os levaram a escolher esse recurso. Vale ressaltar que até este momento os Pibidianos ainda não haviam sido introduzidos a nenhuma intervenção desta pesquisa.

A terceira narrativa ocorreu no mês de junho após um encontro no qual foi apresentada a plataforma Inglês Paraná. Apesar de estar sendo utilizada de forma obrigatória nas escolas públicas do Paraná, pelo contexto do Colégio Militar, a professora Fabíola explicou que possui uma flexibilidade maior para utilizar a plataforma em suas aulas, atribuindo estas atividades como tarefa de casa. Para tanto, os Pibidianos não tiveram a chance de conhecer a plataforma durante suas observações no 3º CPM. Assim, a professora Fabíola ministrou uma aula simulada com o grupo, de forma on-line síncrona para que pudessem entender o funcionamento e como as aulas ocorrem com a plataforma. A narrativa escrita pelos Pibidianos após o encontro se pautou em relatar suas impressões iniciais sobre a plataforma.

A quarta narrativa foi escrita após o encontro no qual discutimos a plataforma Inglês Paraná. Os Pibidianos expressaram em seus escritos os pensamentos e opiniões sobre a plataforma após nossas discussões. Esse foi um momento em que eles refletiram sobre a plataforma de forma mais detalhada a partir das discussões realizadas em um dos encontros (trans)formativos.

A quinta narrativa se pautou no relato dos Pibidianos sobre suas experiências didáticas na elaboração de uma sequência didática com tecnologias. As produções se concentraram no relato de como ocorreu a definição dos conteúdos, dos recursos utilizados, das tarefas de cada membro do grupo. Nesta narrativa alguns Pibidianos apontaram a relevância da inclusão de tecnologias digitais na SD e em sala de aula, sob sua ótica e que fatores foram determinantes para a inclusão ou não de recursos digitais na SD.

A sexta narrativa registrou a experiência dos Pibidianos na regência. Nela os Pibidianos puderam fazer uma reflexão crítica sobre todo o processo de regência do grupo, desde o planejamento, organização do material e execução das atividades didático-pedagógicas em sala de aula, no 3º CPM, com as turmas da professora Fabíola. Os pibidianos relataram suas impressões sobre este percurso, apontando os sucessos e obstáculos enfrentados.

A sétima narrativa centrou-se na relação entre tecnologias e a identidade do professor de Língua Inglesa. Nesse relato, os Pibidianos refletiram sobre suas trajetórias no programa, considerando a presença constante da tecnologia nas discussões e no desenvolvimento de ações. Além disso, compartilharam suas percepções sobre o papel das tecnologias na prática docente. Entre os aspectos abordados, destacam-se suas representações sobre a tecnologia, o

impacto dessas ferramentas na construção da identidade profissional e a maneira como a crescente demanda pelo uso tecnológico na educação influencia sua atuação como professores. Também relataram como a vivência no Pibid contribuiu para transformações em sua percepção e prática docente.

A oitava narrativa focou na relação dos Pibidianos com a tecnologia no contexto docente. Nesse relato, eles refletiram, ao final do percurso formativo, sobre o significado da tecnologia para eles e sua relevância na educação. Além disso, analisaram a presença das tecnologias nos momentos educacionais e o papel do professor nesse cenário. Os Pibidianos também discutiram a seleção de recursos tecnológicos utilizados durante a regência no Pibid, avaliando as razões por trás dessas escolhas e as possíveis mudanças que gostariam de implementar em suas práticas futuras.

Como as narrativas foram produzidas durante os encontros (trans)formativos, é possível ver que elas se relacionam umas com as outras, complementando ou contrastando ideias, bem como apresentação de mudanças ou manutenção de representações sobre a tecnologia e os atores envolvidos diretamente com elas. Durante as análises é possível perceber o movimento de discursivo nos momentos que antecedem e sucedem a prática interventiva.

### **3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS**

Neste estudo, tomo como foco o significado representacional, ou discursos, que podem variar em estabilidade e escala, em razão de que muitas vezes, “discursos, em contextos sócio-históricos definidos, apresentam um alto grau de compartilhamento e repetição, podendo gerar muitas representações e participar de diferentes tipos de texto” (Ramalho & Resende, 2009, p. 71). Essa análise é relevante pois “a escala de atuação de um discurso também pode variar de representações localizadas a representações globais, capazes de colonizar diversas práticas na vida social, em boa parte do mundo (p. 71).

Para tanto, utilizo dois tipos de categorias analíticas: a) as categorias interpretativas que condizem aos discursos e ideologias (Selwyn, 2014) e b) as categorias de análise linguística da transitividade e da representação dos atores sociais (Halliday, 1994 e Van Leeuwen, 1997, 2008). As duas categorias linguísticas em conjunto me permitiram analisar sistematicamente o que os pibidianos dizem e como dizem enquanto as categorias interpretativas me possibilitaram ver como as ideologias são expressas pelos discursos. Dessa maneira, com as narrativas reunidas em um único documento, iniciei o processo de buscar por

temáticas similares e, assim, elaborar categorias que dialogassem também com o referencial teórico.

No caso desta análise, compreender como os professores se representam em seus discursos sobre tecnologias ajuda a compreender como eles olham para si mesmos e para as tecnologias, visto que a maneira como os atores sociais se representam e representam os outros pode trazer indicativos importantes para analisar as identidades, ao passo que elas são intrinsecamente ligadas às representações (Fairclough, 2001; 2016; Van Leeuwen, 2008). No contexto educacional, as representações referentes às tecnologias e as marcas ideológicas apresentadas no texto das narrativas dos professores em formação podem apontar para elementos importantes que permitam revelar como o conjunto de crenças e valores que moldam os modos de pensar deles ajudam a difundir ou rebater discursos do senso comum.

A seguir, apresento as categorias de análise.

### 3.6.1 Linguística Sistêmico-Funcional e Categorias de Análise da Linguagem

A linguagem é utilizada com o propósito de construir significados em nossas interações sociais. Assim, este estudo também se ancora na Linguística Sistêmico-Funcional, uma abordagem proposta por Halliday (1994) que examina a linguagem em uso como um sistema, considerando diversos contextos. Essa teoria é descrita como social por sua perspectiva de que a análise da linguagem parte da sociedade e da situação de uso. Simultaneamente, é caracterizada como semiótica, uma vez que abrange a linguagem em todas as suas formas de manifestação (Barbara; Macêdo, 2009). Na qualidade de uma teoria sócio-semiótica, a Linguística Sistêmico-Funcional compreende a língua como um sistema estruturado por escolhas lexicais e gramaticais, sendo essas escolhas semânticas materializadas na léxicogramática.

Para Halliday (1994), o texto é uma troca social de significados que pode se dar de forma oral ou escrita, representando o uso da linguagem em um contexto específico. Ele entende o texto tanto como um produto quanto como um processo. Como produto, o texto é descrito semanticamente; como processo, refere-se às escolhas semânticas que são realizadas durante sua produção. Dessa maneira, “um texto é uma unidade semântica, não uma unidade gramatical” (Halliday, 1994, p. 43). Nesse contexto teórico, o termo “semântico” transcende o simples significado das palavras, abordando um sistema expresso por meio da gramática e do vocabulário. Portanto, o texto resulta da combinação, consciente ou não, das escolhas do falante/escritor, funcionando como uma manifestação concreta do sistema linguístico.

Enquanto unidade semântica, texto e contexto estão interligados na construção de significados. Eggins (2004, p. 87) reforça essa perspectiva ao afirmar que “todos os textos contêm o contexto dentro deles mesmos, ainda que, muitas vezes, não estejamos conscientes disso”. O contexto inclui tanto o verbal quanto o não-verbal, bem como o ambiente em que o texto é produzido. Desse modo, o texto reflete um potencial sistêmico que carrega traços culturais.

Segundo a Análise de Discurso Crítica (ADC), a escolha de que categorias utilizar para a análise de um texto não pode ser feita *a priori*. É sempre uma consequência do próprio texto e das questões/preocupações de pesquisa. Esse princípio enfatiza que as categorias analíticas devem emergir da interação entre as características do texto e os objetivos específicos da pesquisa. Assim, a ADC promove uma abordagem flexível, onde a análise é adaptada conforme o contexto e o foco do estudo, proporcionando uma leitura mais fiel às nuances e complexidades do discurso em questão (Fairclough, 2003). Considerando que cada escolha feita por um falante ou escritor amplia as possibilidades de significados, este estudo volta-se para as escolhas linguísticas realizadas pelos participantes em suas narrativas. A partir dessas escolhas, busca-se analisar os elementos que compõem as ideologias sobre tecnologias nos discursos desses professores em formação.

Com esta abordagem flexível “a leitura dos dados define a codificação, em termos dos temas e categorias que se decide explorar. Isso porque, interpretar experiências compartilhadas nos leva a avaliar, explícita ou implicitamente, as escolhas lexicais, gramaticais e prosódicas, em camadas superficiais ou mais profundas, que ocorrem nos discursos (Martin; White, 2005). Assim, por meio de uma análise indutiva, ou seja, sem estabelecimento prévio das categorias, a leitura e estudo dos dados conduziu a escolha das categorias analíticas para o estudo. A análise combinando ambas as categorias permitem, além de identificar que atores se destacam nos discursos, analisar como estes atores se representam ou são representados.

#### 3.6.1.1 Transitividade

A transitividade é um recurso léxico-gramatical que descreve como ações e atividades são representadas linguisticamente. Esse sistema permite investigar “quem fez o quê a quem em que circunstâncias” (Gouveia, 2009, p. 30 – *italico no original*). Estruturalmente, a transitividade organiza-se em processos (grupos verbais), participantes (grupos nominais) e circunstâncias (grupos adverbiais ou frases preposicionais). O processo é o núcleo da oração, simbolizando a experiência que se desenrola no tempo. Os participantes, por sua vez,

representam os agentes ou aqueles que sofrem a ação, podendo ser humanos, objetos ou entidades abstratas. Já as circunstâncias fornecem informações adicionais, como modo, tempo, lugar ou causa, respondendo a questões como "quando?", "onde?", "como?" e "por quê?" (Fuzer; Cabral, 2014, p. 41).

Neste trabalho, o foco recai sobre os processos, compreendidos como representações linguísticas de ações, atividades e estados (Gouveia, 2009, p. 30). Halliday (1994), Fuzer e Cabral (2014), e Thompson (2014) identificam três tipos principais de processos: mental, material e relacional, além de outros secundários, como verbal, comportamental e existencial. Processos mentais referem-se a experiências do mundo interno, como pensamentos, percepções, desejos e emoções. Os processos materiais, por outro lado, refletem ações concretas e observáveis no mundo físico. Os processos relacionais expressam características e identidades, sendo classificados em intensivos, possessivos e circunstanciais, conforme Halliday e Matthiessen (2014) e Fuzer e Cabral (2014). Esses processos desempenham papéis centrais nas narrativas analisadas, permitindo identificar como os participantes associam atributos a si mesmos e às tecnologias.

No caso das narrativas analisadas, o aparato teórico da Linguística Sistêmico-Funcional possibilita a realização de uma análise discursiva orientada textualmente. Essa abordagem auxilia na identificação de identidades e ideologias que sustentam discursos persuasivos sobre as supostas vantagens das tecnologias digitais. A próxima seção abordará a Representação dos Atores Sociais, complementando essa análise.

### 3.6.1.2 Representação dos Atores Sociais — Representação de si e do outro

Analisando os discursos dos professores identifiquei os atores sociais representados, ou seja, os agentes sociais que são participantes nas orações presentes nas narrativas dos Pibidianos. Essa categoria analítica permite acessar o significado representacional, focando em temas e escolhas lexicais, posto que a “lexicalização de significados não são construções individuais, são variáveis socialmente construídas e socialmente contestadas” (Ramalho & Resende, 2011, p. 75).

De acordo com a teoria da Representação dos atores sociais (Van Leeuwen, 1997), os atores podem ser representados por **Exclusão** ou **Inclusão**, como pormenorizado no capítulo da metodologia da pesquisa. Se inclusos, como a maior parte dos casos nesta pesquisa, estes atores podem participar de sete tipos de subsistemas: a) ativação; b) passivação; c) genericização, d) especificação; e) diferenciação; f) nomeação e g) categorização. A **ativação**

quando o seu papel é mais claramente destacado em relação a outros (Eu acredito que a tecnologia possa nos ajudar); por **passivação** quando são relegados a segundo plano, são sujeitos a ações de outros, são tratados como objetos na representação ou quando são beneficiados pela ação de outro sujeito social (A tecnologia tem nos modificado).

A inclusão ocorre por meio de **genericização** quando o ator social é incluso no processo, mas de uma forma mais genérica (temos vivenciado muitas mudanças) e a **diferenciação**, quando se distingue explicitamente um ator social individual ou grupos de atores sociais de um ator ou grupo semelhante, criando diferenças entre o 'eu' e o 'outro' ou entre 'nós' e 'eles' (Eu sou de uma geração que nasceu com a tecnologia). Outra forma de ativação ocorre por **nomeação** quando os atores são representados em termos de sua identidade única (a professora Fabíola utiliza sua própria Internet) e por **categorização**, quando são representados em termos das identidades e funções que compartilham com os outros (Os professores precisam se adaptar às novas demandas tecnológicas). Cada categoria de inclusão apresenta outras subdivisões, contudo, nesta pesquisa, atendo-me apenas a estas categorias, supramencionadas.

Com foco na autorepresentação dos professores, busquei analisar alguns padrões, sob o ponto de vista linguístico. De acordo com Fairclough (2003), em um texto podemos ver as escolhas dos atores sociais ressaltados e cada uma dessas escolhas. Segundo van Leeuwen (1997), esta escolha está ligada a realizações linguísticas ou retóricas específicas, cujo elemento centralizador é o conceito de ator social. Desta forma, as representações podem incluir ou excluir atores sociais para servir a seus interesses e propósitos em relação aos leitores aos quais se dirigem. Nesse caso, “[...] investigar que opções são feitas em que contextos institucionais e sociais, e por que é que estas escolhas são feitas, que interesses as servem, e que propósitos são alcançados” (Leeuwen, 1997, p. 187) tornam-se relevantes. No caso deste estudo, foi observado que os discursos dos professores se centralizam, em torno de 2 atores sociais principais: a) o próprio autor do texto e b) a tecnologia. Estes dois atores sociais aparecem pela categoria de **inclusão** na maioria das narrativas, e relacionam-se entre si.

#### Análise e agrupamento dos dados

Para o estudo da composição das análises dos textos, ou seja, para a análise textual, o primeiro procedimento, após a organização das narrativas por participante, foi uma primeira leitura cuidadosa de cada documento. Acessei todos os registros salvos em pastas específicas

no Google Drive, realizei um mapeamento de todo o banco de dados constituído e iniciei o tratamento dos dados pela leitura de todo o material coletado de forma a identificar temas relevantes. Apenas na segunda leitura foram feitos grifos e tomadas notas a respeito dos textos, já iniciando uma seleção prévia de recortes potenciais. Esse primeiro recorte, mais amplo, foi utilizado como base para o recorte final, gerando um documento novo para que o processo fosse reiniciado.

Durante a categorização, defini critérios para selecionar e extrair dados relevantes de todo o banco de dados e direcionei o foco da análise aos sujeitos que participam da experiência durante todo o processo de coleta. Alguns registros foram suprimidos na análise por se afastarem do objetivo do estudo, como as narrativas 3 e 4 que tiveram um maior enfoque na descrição de atividades práticas dos pibidianos. Alguns excertos dessas narrativas foram apresentados no capítulo 2 que trata da contextualização da prática interventiva, mas não fizeram parte desta análise.

Como procedimento de codificação recorri a várias leituras das narrativas como estratégia de identificação das categorias relevantes para a análise discursiva do documento, em busca dos temas e escolhas lexicais. Para cada narrativa busquei identificar a relação que os participantes estabeleciam entre a tecnologia digital e os atores sociais e que processos realizavam. A partir disso, elenquei os temas comuns de modo a evitar repetição. Os processos realizados pelos atores sociais também foram agrupados, sem separação por categorias, inicialmente, apenas pelos dois principais atores sociais identificados, os próprios Pibidianos e a tecnologia. Ou seja, foram listados os verbos que representam esses processos, mas sem ainda haver uma separação de quais seriam processos mentais, verbais, existenciais, relacionais e materiais de cada ator social. Em uma segunda parte da categorização esses processos foram categorizados de acordo com suas representações.

A fim de organizar as análises, os diferentes instrumentos de coletas de dados foram analisados de acordo com as perguntas de pesquisa e organizados em temas que se revelaram a partir dos dados. Inicialmente, idealizei organizar as análises pelas categorias interpretativas do estudo, ou seja, os discursos e ideologias das tecnologias digitais (Selwyn, 2014). Entretanto, conforme as análises avançavam percebi que os pibidianos apresentavam vários destes discursos, se não todos, em suas asserções.

O agrupamento dos dados resultou nas seções reproduzidas no quadro 10.

**Quadro 10:** Seções de análise no Capítulo 4.

Perguntas de pesquisa	Categorias temáticas de organização analítica	Categorias de análise linguística da ADC	Categorias interpretativas de análise	Fonte de Dados
Quais as representações dos professores sobre si mesmos em relação a tecnologia?	A representação ativa dos professores: usuários e beneficiários digitais	Teoria dos atores sociais Van Leuween (1997, 2008); Transitividade (Halliday, 1994),	Discursos ideológicos das tecnologias digitais (Selwyn, 2014).	Narrativa 1
Quais os discursos e ideologias de professores em relação a tecnologia?	O discurso da facilitação tecnológica e da eficiência educacional	Teoria dos atores sociais Van Leuween (1997, 2008); Transitividade (Halliday, 1994),	discursos ideológicos das tecnologias digitais (Selwyn, 2014).	Narrativas 1 e 2
	O discurso do Tecno-fundamentalismo e da interação e inovação pedagógica			
	O discurso do aprendizado centrado no aprendiz e do professor como intermediador digital: a Plataforma inglês Paraná			
Quais os discursos, representações e ideologias dos professores em relação a tecnologia após as experiências?	O discurso do anti-determinismo tecnológico e a reconfiguração do papel docente	Teoria dos atores sociais Van Leuween (1997, 2008); Transitividade (Halliday, 1994),	discursos ideológicos das tecnologias digitais (Selwyn, 2014).	Narrativas 7 e 8
<b>Objetivo Geral:</b> Compreender os discursos, ideologias e representações de professores em formação inicial de LI forjados por experiências mediadas por tecnologia e por encontros formativos organizados pela Pedagogia Histórico-Crítica.				

**Fonte:** a autora.

A seguir, apresento a síntese que justifica as escolhas metodológicas da pesquisa.

### 3.7 SÍNTESE METODOLÓGICA DA PESQUISA

A escolha metodológica para esta pesquisa baseia-se na articulação de diferentes abordagens, cada uma com uma função específica, que juntas permitem uma análise profunda e uma intervenção pedagógica efetiva. A Análise Crítica do Discurso (ADC) (Fairclough, 2003) foi selecionada para fundamentar a análise dos discursos e das representações dos participantes, uma vez que essa abordagem permite entender como as ideologias sobre o uso de tecnologias se manifestam nas narrativas dos futuros professores. A ADC possibilita,

ainda, a identificação de relações de poder e as influências sociais, políticas e pedagógicas presentes nesses discursos, o que é essencial para compreender as percepções e as práticas pedagógicas em torno das tecnologias digitais.

A Pesquisa Narrativa (Clandinin & Connelly, 2011) foi escolhida como abordagem principal para coletar e analisar as experiências dos participantes ao longo de sua formação no Pibid-Inglês. Essa metodologia permite explorar, de forma rica e detalhada, as trajetórias individuais e coletivas dos professores em formação, oferecendo uma compreensão mais holística das dinâmicas de ensino e aprendizagem. A pesquisa narrativa é particularmente adequada para o contexto desta pesquisa, pois dá voz aos participantes, permitindo que suas experiências e reflexões sejam compartilhadas e analisadas de maneira reflexiva e interpretativa.

A abordagem de Tecnologias como Discurso (Selwyn, 2014) complementa a análise da pesquisa ao focar nas representações sociais e culturais das tecnologias digitais na educação. Ao entender as tecnologias não como ferramentas neutras, mas como elementos permeados por discursos e ideologias, é possível analisar criticamente as práticas pedagógicas que emergem desse campo. Essa perspectiva permite refletir sobre como as tecnologias são percebidas e como suas representações influenciam o processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) (Gasparin, 2005), embora **não** seja diretamente utilizada na análise dos dados, norteia a intervenção pedagógica proposta nesta pesquisa. A PHC fundamenta a estrutura dos Encontros (Trans)formativos, que foram planejados para promover uma reflexão crítica sobre o uso das tecnologias e seu impacto nas práticas pedagógicas (apresentado no Capítulo 2). Sua base no materialismo histórico-cultural e na valorização da formação crítica do docente garante que a intervenção não seja apenas um momento de aplicação de tecnologias, mas sim um espaço de conscientização e transformação das práticas pedagógicas, levando em conta as realidades sociais, políticas e econômicas dos participantes.

Essas abordagens, quando combinadas, permitem uma análise abrangente do fenômeno em estudo, que não apenas investiga as percepções sobre as tecnologias, mas também promove uma reflexão crítica e transformadora nas práticas pedagógicas dos futuros professores de língua inglesa.

O Quadro a seguir, ilustra como os objetivos, as perguntas de pesquisa e as categorias de análise se interrelacionam na pesquisa.

**Quadro 11:** Síntese das escolhas metodológicas da pesquisa

Abordagem	Função	Aplicação na Pesquisa
ADC	Análise crítica dos discursos e ideologias	Fundamenta a análise das narrativas dos participantes
Pesquisa Narrativa	Análise qualitativa das experiências	Permite explorar as experiências dos participantes ao longo do processo
Tecnologias como Discurso	Análise das percepções sobre tecnologias	Explora os discursos sobre o uso de tecnologias educacionais
Pedagogia Histórico-Crítica	Orientação da intervenção pedagógica	Fundamenta os Encontros (Trans)formativos e a prática pedagógica

Fonte: a autora.

A seguir, passo as considerações éticas da pesquisa.

### 3.8 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

A realização de uma pesquisa qualitativa que envolve seres humanos requer alguns cuidados éticos. Dessa forma, respeitando o apregoado pela macroética (Egido, 2019), os procedimentos éticos da pesquisa envolveram a submissão e aprovação no Sistema CEP/Conep, via Plataforma Brasil (nº 65745622.9.0000.5231) e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinados por todos os participantes que compuseram o subprojeto do Pibid em Língua Inglesa durante o período da realização da pesquisa. De acordo com a escolha de todos os participantes, expressas no TCLE, eles puderam optar por serem identificados pelo seu primeiro nome, por um pseudônimo escolhido pelo pesquisador ou por um nome escolhido pelo próprio participante. Todos os participantes — os graduandos do curso de Letras Inglês-Português, a professora supervisora e a coordenadora do projeto — optaram que seus nomes reais fossem mantidos na pesquisa.

Aos participantes da pesquisa foi confirmado o resguardo de dados e informações e garantida a liberdade de usarem os dados das narrativas produzidas para fins de relatórios obrigatórios dentro do subprojeto do Pibid. Como pesquisadora, me comprometi a respeitar as orientações da Carta Circular CONEP/2021 no que diz respeito ao tratamento dos dados dos participantes em ambientes virtuais (gravações e formulários), armazenando-os em um dispositivo digital físico protegido com senha e apagando quaisquer registros de plataformas virtuais ao final das ações relacionadas a geração de dados e das análises. Os registros estiveram, durante o período necessário para conclusão da utilização dos instrumentos de geração de dados, protegidos tendo em vista que recursos como verificação em duas etapas e

proteção por senhas fortes estavam e estão ativadas na conta de e-mail institucional em que foram armazenados, evitando assim acessos indevidos aos dados obtidos. Para o preenchimento dos questionários e narrativas, bem como a realização da prática formativa, não houve quaisquer custos para utilização das plataformas digitais escolhidas para este estudo tendo em vista que esses recursos já são oferecidos pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (local de realização da pesquisa) e da Universidade Estadual de Londrina (local proponente da pesquisa) para estudantes e professores.

Além das questões éticas burocráticas, também se observaram as medidas éticas emancipatórias, com vistas ao retorno das análises aos participantes da pesquisa e “[...] incorporação de suas vozes no manuscrito final” (Egido, 2015, p. 4). Para tanto, após o exame de Qualificação e término da análise dos dados, propõe-se enviar aos participantes uma cópia da análise para apreciação deles e anuência para continuidade da pesquisa. Esse processo de compartilhamento dos resultados da pesquisa permite aos participantes uma contribuição com suas próprias formações acadêmicas e profissionais e um diálogo com os pesquisadores em relação à descrição e análise dos dados gerados para o estudo.

É importante destacar que o detalhamento do contexto e a descrição cuidadosa da postura ética adotada têm como objetivo demonstrar o rigor científico da pesquisa, sem desconsiderar que o direcionamento do estudo será, em grande medida, moldado pela perspectiva da pesquisadora. Esse posicionamento reconhece a influência do olhar interpretativo da pesquisadora, que traz suas próprias percepções e interpretações aos processos de investigação, sem comprometer, contudo, a objetividade e a seriedade necessárias para a análise crítica e fundamentada dos dados.

No próximo capítulo, apresento a análise das narrativas dos participantes.

## **CAPÍTULO 4: DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL SOBRE AS TECNOLOGIAS DIGITAIS**

Neste capítulo, busco alcançar os três objetivos específicos desta tese: a) Identificar as representações de professores sobre si mesmos em relação à tecnologia; b) Identificar os discursos e ideologias de professores em formação inicial em relação à tecnologia; e c) Investigar as narrativas desses professores em formação após a experiência formativa (apresentada no capítulo 2). Para tanto, baseio-me nas narrativas escritas pelos pibidianos em três momentos: antes, durante e após conclusão dos encontros (trans)formativos. A seção está organizada a partir das perguntas de pesquisa com subtópicos definidos dedutivamente com base nas representações e discursos dos participantes.

A análise linguística ocorre pelos pressupostos da Análise do Discurso Crítica (ADC) (Fairclough, 2003), à luz das categorias da **transitividade** (Halliday, 1994) e da **representação dos atores sociais** (Van Leuween, 2008), detalhadas no capítulo 3 da metodologia. A análise dos discursos é expandida a partir do referencial teórico sobre as ideologias subjacentes às tecnologias (Selwyn, 2014): a) **o Aprendizado Centrado no Aprendiz; b) a eficiência na educação; c) o comunitarismo; d) o anti-institucionalismo e; e) o tecno-fundamentalismo**, apresentado no capítulo 2. Durante a análise também será possível vislumbrar algumas características que possam associar os discursos às três correntes ideológicas: **a) Libertarianismo; b) Neoliberalismo e c) Novo Capitalismo** (Selwyn, 2014). O uso dessas categorias juntas permitirá uma análise mais detalhada com fins de explorar as representações sobre ideologias dos participantes.

Como as narrativas foram produzidas durante os encontros (trans)formativos (capítulo 2), procuro, também, neste capítulo apresentar uma breve reflexão sobre o movimento transformativo nas representações dos participantes ao longo desse período. Ao final de cada seção, destaco os momentos-chave de reflexão e aprendizado que contribuíram para as mudanças nas representações dos participantes.

Como conclusão do capítulo, realizo uma discussão integrada e teço considerações finais sobre os resultados da análise, relacionando-os às questões de pesquisa e aos objetivos do estudo. A seguir, apresento a análise das narrativas de acordo com as perguntas de pesquisa.

#### 4.1 QUAIS AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE SI MESMOS EM RELAÇÃO A TECNOLOGIA?

##### 4.1.1 A representação ativa dos professores: usuários e beneficiários digitais

Para compreender como os pibidianos se autorrepresentam, busquei identificar como a tecnologia permeia suas experiências de vida, estudos e comunicação. A análise abarca desde a familiaridade com dispositivos tecnológicos, que influencia hábitos e práticas educativas, até o impacto multifacetado da tecnologia em suas rotinas pessoais, acadêmicas e profissionais, como evidenciado nos excertos a seguir.

- (1) Minha experiência com a tecnologia digamos que se iniciou já na minha infância, sou da geração que já cresceu com um computador em casa, mesmo que os primórdios do acesso à internet. Na pré-adolescência **participei** de cursos de informática tanto como hardware e software, o que atualmente não vejo com tanta frequência. Mesmo no ensino fundamental a escola tentava preparar os alunos com aulas de informática, bom junto ao ensino médio **estudei** na Etec Lauro gomes em São Bernardo do Campo, **cursei** parte do ensino médio junto ao curso técnico de Informática para a internet, **sempre gostei** do mundo tecnológico (N1-Caio).
- (2) **Uso** muito a tecnologia para me **informar**, pra poder **pagar** as contas, **conversar** com as pessoas e **uso** mais ainda para **estudar**, como **fazer trabalhos**, **ler** textos em PDF e **preparar apresentações** (N1- Lucas).
- (3) Nos estudos, **faço uso** de tablet, celular, computador, internet, impressora. **Utilizo-a** tanto como fonte de informação, como para leitura de textos passados pelos professores, **estudo** para as provas, elaboração de trabalhos, armazenamento de material, pesquisa, etc. Além disso, **utilizo** a tecnologia para a comunicação com professores e com outros alunos (N1-Rosamaria).
- (4) Eu **faço muito uso** da tecnologia na minha vida, com as redes sociais, aplicativos de leitura, de edição, de séries e filmes, youtube, sites de *streams*, tudo. A tecnologia para fins de estudos me ajuda muito, **uso para fazer** meu curso de inglês, já usei para um curso de design gráfico, **faço uso** também para pesquisar textos ou assistir vídeos aulas (N1-Thaila).

Em seus discursos, os professores identificam-se, predominantemente, como **incluídos** e **ativados** por **participação** em relação a tecnologia. Eles ressaltam processos materiais como (*participar, estudar, utilizar*), processos mentais como (*gostar, acreditar*) e processos relacionais como (*ser*). Esses processos demonstram uma identidade de pertencimento a um mundo digitalizado. Com isso, eles se representam como agentes que utilizam a tecnologia como suporte, recurso, objeto de estudo, entre outros, como **usuários ou beneficiários** da tecnologia. Caio resalta como a tecnologia esteve presente em sua trajetória desde a infância, marcando sua formação pessoal e educacional. Ele se representa como um membro ativo de uma geração que cresceu com o acesso a computadores, mesmo no início da internet. Essa familiaridade é destacada por processos relacionais, como “*ser*” e “*crescer*”, que indicam conforto e proximidade com o uso da tecnologia desde cedo. Processos materiais, como

“participar” e “estudar”, reforçam sua atuação ativa em cursos de informática e em práticas escolares relacionadas à tecnologia. O uso de expressões como “mesmo que” e “já” reflete um posicionamento temporal que conecta a experiência pessoal de Caio ao contexto tecnológico da época, enquanto a ênfase no processo mental “gostar” evidencia uma relação afetiva e positiva com o mundo tecnológico. Por outro lado, sua narrativa também indica uma crítica implícita à redução dessas práticas no contexto contemporâneo, sugerindo uma mudança no papel da escola — vista como uma instituição que desempenhava o papel de “preparar” (processo material) os alunos.

Os processos utilizados (*relacional - sou; materiais - participei, estudei, cursei e mentais - gostei, me recordo, não vejo, acredito*) estabelecem os dois atores sociais principais: o **pibidiano** e a **tecnologia**. A representação é de um ator social ativo que participa, estuda, cursa, gosta, se recorda, acredita e não vê. Sua experiência pessoal é central e representada, por vezes, por **possessivação** (*minha experiência*). Em toda a narrativa, o participante é retratado como **ativo** diante da tecnologia, interagindo e se envolvendo com ela ao longo de sua vida. Na maior parte das vezes em seu discurso, a tecnologia é relegada a segundo plano, sendo ativada apenas quando ressaltada sua característica utilitária.

Lucas se autorrepresenta como um usuário contemporâneo da tecnologia, evidenciado por sua execução de diversos processos materiais: “usar”, “pagar contas”, “conversar”, “estudar”. A tecnologia aparece como um instrumento multifuncional em sua rotina, com fins tanto pessoais quanto acadêmicos, servindo como suporte para tarefas cotidianas e estudos. Essa relação utilitária é central para sua narrativa, que destaca o papel prático da tecnologia em sua vida. Rosamaria e Thaila expandem essa representação de usuário ao detalhar os dispositivos utilizados (*tablet, celular, computador, internet, impressora, redes sociais, aplicativos, entre outros*) e as finalidades específicas de seu uso (*informação, leitura, elaboração de trabalhos, armazenamento de materiais, comunicação e cursos*). Processos materiais como “fazer uso”, “pesquisar” e “assistir aulas” reforçam a autorepresentação de usuárias engajadas. Além disso, o uso de possessivações, como “minha vida”, e a generalização de práticas, como “teremos” e “nossos conhecimentos”, destacam a integração da tecnologia em suas experiências cotidianas, sempre vinculada a objetivos práticos.

Em todos os excertos, observa-se uma representação consistente dos pibidianos como **atores sociais ativos** em relação à tecnologia. Eles se percebem como **beneficiários** e **usuários** que empregam recursos tecnológicos de **forma instrumental** para atender às demandas pessoais e acadêmicas. A análise dos relatos revela que a autorepresentação dos pibidianos em relação à tecnologia é multifacetada e que, embora central em suas narrativas,

ela é frequentemente relegada a um papel de **suporte utilitário**, evidenciando sua funcionalidade como meio para alcançar objetivos. Os pibidianos se posicionam como indivíduos familiarizados com os recursos tecnológicos e os utilizam para moldar suas práticas e atender a demandas cotidianas. Essa autorepresentação reflete não apenas a centralidade da tecnologia em suas vidas, mas também as ideologias implícitas nas relações de dependência, funcionalidade e agência atribuídas ao uso desses recursos. Assim, as narrativas indicam que os professores em formação se veem como agentes engajados, mas também como usuários que se adaptam às mudanças tecnológicas no contexto pessoal e educacional. Como as representações dos professores sobre si mesmos, na maioria das vezes, está imbricada com outras representações, como da tecnologia ou do aluno, será possível no decorrer da análise perceber como essas representações se confirmam e se expandem, conforme apresentado nas próximas seções. Essa questão será retomada na discussão dos resultados ao final do capítulo.

**Quadro 12:** Síntese da seção - A representação ativa dos professores: usuários e beneficiários digitais

Categoria	Elementos
Representação dos Atores Sociais	<b>Professor em relação à tecnologia:</b> Usuário; beneficiário, agente. <b>Tecnologia:</b> Utilitária e instrumental.
Processos do professor relacionados à Tecnologia	participar, estudar, cursar, gostar, usar, informar, pagar, conversar, fazer trabalhos, ler, preparar apresentações, utilizar. .

**Fonte:** a autora.

Van Leeuwen (2008) sugere que as representações são ideológicas, desempenhando um papel crucial na sustentação ou desconstrução de sistemas de dominação, pois podem ser questionadas e reinterpretadas. Nesse sentido, analisar como os professores em formação se representam em seus discursos sobre tecnologias permite compreender tanto como eles percebem a si mesmos quanto como interpretam o papel das tecnologias em suas vidas. Isso ocorre porque as representações, além de retratar os atores sociais, estão intrinsecamente ligadas às identidades (Fairclough, 2001, 2016; Van Leeuwen, 2008).

No contexto educacional, as representações associadas às tecnologias e as marcas ideológicas presentes nas narrativas dos professores podem revelar elementos fundamentais das crenças e valores que moldam seus modos de pensar. Essas crenças podem contribuir para a disseminação ou questionamento de discursos amplamente aceitos no senso comum. A análise das auto-representações dos pibidianos em um contexto de formação inicial pode demonstrar o quanto seus discursos podem se solidificar ou se moldar perante ao contexto (Van Leween, 2001).

## 4.2 QUAIS OS DISCURSOS E IDEOLOGIAS DE PROFESSORES EM RELAÇÃO A TECNOLOGIA?

### 4.2.1 O discurso da facilitação tecnológica e da eficiência educacional

Os discursos presentes nas narrativas dessa seção foram escritos antes do início dos encontros (trans)formativos e concentram-se na descrição do uso da tecnologia pelos pibidianos e sua presença em aspectos pessoais e acadêmicos. No âmbito pessoal e cotidiano, eles destacam atividades rotineiras e a crescente centralidade da tecnologia em comparação ao passado. Além disso, ressaltam como ela facilita a vida diária e apoia diversas tarefas, conforme demonstrado nos excertos a seguir:

- (5) [...] **acredito** que a **tecnologia é fundamental** diante das necessidades principalmente se pensar no mercado de trabalho porque desde a invenção da roda ou do carrinho de supermercado, claro tecnologias utilizadas diariamente ou seja a tecnologia **pode** nos ajudar na vida cotidiana acredito que em relação ao ensino **não é diferente** (N1-Caio).
- (6) **Penso** que a tecnologia **é um meio de nos ajudar** no dia a dia, como nos **informar** sobre o que acontece no mundo, **tirar dúvidas** que temos e **nos ajuda** com muitas coisas, a tecnologia **é como uma salvação** pra coisas que eram complicadas antes, mas agora com a tecnologia **ficou fácil** fazer essas coisas (N1-Lucas).
- (7) Para mim, a tecnologia **é uma ferramenta que veio para revolucionar** a vida de todos nós, seja no trabalho, nos estudos, no entretenimento e em vários outros setores. A tecnologia **facilita** nossas tarefas diárias, **traz conforto**, **aproxima-nos** do mundo e das pessoas, **encurta** distâncias e nos **proporciona** acesso rápido e fácil a uma infinidade de informações, serviços, entre outros benefícios. Na minha vida pessoal, a tecnologia **desempenha** importante papel como ferramenta de trabalho e de estudo, bem como de lazer e entretenimento (N1-Rosamaria).
- (8) A tecnologia, de alguma forma, **se tornou importante** em nossas vidas, tanto para trabalhos, lazer, atividades, no dia a dia, basicamente em tudo, **sempre teremos** alguma forma de tecnologia. Nos **ajuda** a melhorar nossos conhecimentos, habilidades, desenvolvimentos, pensamentos e **é algo incrível** também (N1-Thaila).
- (9) A tecnologia **veio para facilitar** a nossa vida, tanto como aluno quanto como professor. Saber fazer o uso dela **é o diferencial**, o bom uso da tecnologia na vida pessoal quanto na vida profissional **nos trouxe mais benefícios** do que malefícios. **Conseguimos acessar** o mundo através de uma tela de celular, *smartphones* ou até mesmo a TV. A possibilidades de alcançarmos outras culturas, conhecimentos, costumes **ficaram ainda mais fáceis** com o uso da tecnologia, **aprendemos** outros idiomas através de pessoas nativas de cada país, **possibilitando** maior a chance de estudo e **facilitando** caminhos (N1-Thaís)

Os discursos analisados evidenciam o uso de processos mentais, como “*acredito*”, “*penso*” e o adjunto adverbial “*para mim*”, geralmente no início das narrativas, individualizando opiniões e particularizando representações e avaliações da tecnologia. Ela é posicionada como um ator **incluído** e **ativado**, sendo marcada por processos relacionais

associados a adjetivos (*é fundamental, é como uma salvação, veio para revolucionar, se tornou importante, é algo incrível*) e processos materiais de potencialidade (*ajudar, proporcionar, encurtar, aproximar, melhorar*). Esses processos atribuem à tecnologia um papel ativo e essencial, frequentemente descrito como algo que promove facilidades e resolve problemas cotidianos. Caio, por exemplo, menciona o mercado de trabalho como um cenário onde as tecnologias são necessárias. Ao mencionar a invenção da roda e do carrinho de supermercado, ele enfatiza como a evolução da tecnologia ajuda na vida cotidiana. Essa ênfase também é percebida na voz de Lucas ao mencionar como a tecnologia várias coisas são facilitadas.

Rosamaria lança mão de outros processos materiais que ressaltam a sua utilidade na vida das pessoas (*informar, tirar dúvidas, traz conforto*). Essa escolha linguística reforça a ideia de que a tecnologia possui **agência própria**, quase como um agente independente e autônomo capaz de realizar processos diversos. Em seu discurso, a tecnologia é apresentada como a protagonista, capaz de realizar vários processos (*encurtar distâncias, proporcionar acesso rápido e fácil a informações e serviços*) enquanto o papel humano é secundarizado. Essa hierarquização coloca a tecnologia em uma posição superior, como mediadora indispensável, minimizando a corresponsabilidade humana no uso crítico e criativo dessas ferramentas e no reducionismo dos processos formativos (Heinsfeld; Pischetola, 2019).

A presença da tecnologia nos discursos é apresentada como **abrangente** e **benéfica** em diversos aspectos da vida — trabalho, estudos, entretenimento e comunicação. A ênfase na sua centralidade é reforçada por advérbios e locuções adverbiais (*sempre, basicamente em tudo, infinitude*) utilizados por Rosamaria e Thaila, que destacam sua **onipresença**. Thais reforça as facilidades proporcionadas por dispositivos tecnológicos como *smartphones* e computadores, mencionados como instrumentos que permitem acesso a informações globais, aprendizado de idiomas e ampliação cultural. Ela afirma que esse acesso possibilita melhores oportunidades (*maior chance de estudo, facilitando caminhos*).

Há que se considerar a forma genérica como os pibidianos apresentam suas ideias sobre tecnologia. Eles discorrem sobre potenciais benefícios, mas não refletem como eles podem não estar disponíveis para todos. Tais ideias pressupõem que todos tenham acesso igual a esses recursos. Grupos que enfrentam dificuldades socioeconômicas, ou que vivem em regiões com infraestrutura tecnológica precária, são automaticamente excluídos dessas vantagens. Esse ponto ressalta a necessidade de considerar o contexto de exclusão digital e a importância de políticas públicas que democratizem o acesso à tecnologia.

Os discursos convergem em vários fatores, como na centralidade da tecnologia para

facilitar tarefas e ampliar oportunidades e na valorização de dispositivos e plataformas úteis para o aprendizado e habilidades. A ideia de que a tecnologia “encurta distâncias” e “*aproxima pessoas*” também é recorrente, reforçando sua relevância social e comunicativa. Há consenso sobre o potencial transformador da tecnologia, com a visão predominante de que ela “*facilita*”, “*melhora*” e “*proporciona*” benefícios, seja no contexto pessoal ou acadêmico. Apesar de algumas ressalvas, os participantes geralmente descrevem a tecnologia em termos positivos, utilizando adjetivos e expressões que enaltecem suas contribuições.

Ao descreverem a tecnologia como indispensável e quase “*salvadora*”, os participantes reforçam uma visão determinista, na qual a tecnologia é vista como uma solução universal e inerentemente benéfica. Conforme argumentado por Selwyn (2014), essa perspectiva pode obscurecer as complexidades e condições sociais necessárias para seu uso efetivo, especialmente no contexto educacional. Além disso, a ênfase em seus aspectos positivos e transformadores, sem uma consideração crítica dos desafios e limitações, pode promover uma dependência tecnológica e uma hierarquia simbólica onde a tecnologia é percebida como uma entidade superior. Isso é evidenciado, por exemplo, na fala de Thaís, que menciona “alcançarmos outras culturas, conhecimentos, costumes” como um benefício inquestionável da tecnologia.

Esses discursos, quando inseridos no contexto educacional, podem influenciar a identidade docente ao sugerir que o simples uso da tecnologia é suficiente para garantir inovação e eficácia, ignorando outros fatores determinantes no processo pedagógico, como a mediação docente, a formação crítica e os recursos institucionais. Assim, ao mesmo tempo em que destacam a tecnologia como elemento central para a modernidade e o progresso, os discursos analisados tendem a desconsiderar as relações de poder, as desigualdades de acesso e as limitações inerentes ao seu uso. Assim, cabe questionar criticamente a construção dessa identidade quase idealizada da tecnologia e seu impacto na prática docente e na visão de mundo dos professores.

No que diz respeito à Tecnologia na Educação, os discursos dos professores não destoam daqueles realizados sobre o papel da tecnologia no dia a dia. Eles apresentam seu ponto de vista sobre o uso ou incorporação da tecnologia no contexto educacional e apresentam algumas qualidades e benefícios que elas possam trazer, conforme vemos nos excertos abaixo:

- (10) [...] **é inegável** ao meu ponto de vista, que a incorporação de recursos digitais no ambiente educacional **proporciona benefícios** significativos para o processo de aprendizagem dos estudantes, ao mesmo tempo em que **estimula** um maior engajamento por parte deles (N2-Caio).
- (11) Como professor **gostaria de usar** muito da tecnologia para **tornar** a aula mais atrativa para o aluno, **tentando fugir** do modo tradicional (N1-Lucas).
- (12) No papel de professor a tecnologia **é ferramenta essencial** de trabalho e **deve ser** utilizada como aliada em todas as tarefas para o desempenho do magistério, não só como instrumento de trabalho, mas também como objeto de ensino, pois o professor **pode ensinar** sobre a tecnologia em qualquer área de estudo (N1-Rosamaria).
- (13) **Pensando** em uma visão sendo professora, a tecnologia **ajuda** muito na sala de aula e até mesmo em casa. Os recursos, a evolução dos equipamentos, **criam** um ambiente mais **dinâmico**, **tendo** mais interação entre os alunos e os professores em sala de aula. **Sendo** até mais divertido, pois a nova geração já **nasce** com a tecnologia. A inclusão da tecnologia na sala de aula, onde muitos anos atrás **não era** possível, **é uma forma mais ágil, prática**, onde **irá ajudar** bastante nas atividades. Hoje em dia, **temos** muitas formas em como **usar** a tecnologia em sala de aula, como ferramentas de comunicação, ambientes virtuais (Google Meet, Classroom), computadores, datashow, televisão (Educatron), e muito mais. Mas ao mesmo tempo que **pode ser vantajoso**, por outro lado **pode não ser**, é claro que **é interessante** para os alunos, **ajuda** nas criatividade deles, **tendo** esse contato com essas inúmeras ferramentas digitais, mas se **ficarem** muito focados na tecnologia, **acabam** perdendo o contato real, **precisando** de mais interação entre os colegas e alunos. De um modo geral, a tecnologia em sala de aula com certeza **é uma boa maneira** de ensino, **ajudando** no desenvolvimento, interatividade e habilidades dos alunos (N1-Thaila).
- (14) Na relação enquanto professor, **acredito** que ajudou muito. Hoje, para **preparar** uma aula você **consegue entrar** na internet e assim **estudar** e **explorar** melhor tal conteúdo e se **preparar para aplicar** aos alunos (N1-Thais).

Os excertos apresentam traços linguísticos que reforçam o papel central da tecnologia no processo educacional. A presença de processos materiais como “*tornar*”, “*fugir*” e “*ajudar*”, nos discursos de Lucas e Thaila, sugere ações concretas atribuídas à tecnologia, enquanto processos relacionais, como o uso do verbo “*ser*” acompanhado de adjetivos como “*essencial*”, “*prática*” e “*interessante*” ressaltados por Rosamaria e Thaila, consolidam a visão da tecnologia como uma aliada indispensável. Além disso, advérbios como “*até mesmo*” e “*não só...*, mas também” enfatizam sua relevância em múltiplos contextos, da sala de aula ao ambiente doméstico. Segundo Halliday (1994), a escolha de processos linguísticos não é neutra, mas reflete valores e crenças sociais. Nesse caso, os professores constroem uma narrativa de dependência tecnológica, posicionando-a como solução para desafios pedagógicos, o que se alinha a uma visão tecnocrática (Selwyn, 2010).

Os discursos refletem uma percepção amplamente positiva sobre a tecnologia no contexto educacional, destacando seus benefícios para o engajamento e a criatividade dos alunos, assim como para a preparação das aulas pelos professores. Termos como “*ajudar*”,

“*estimular*” e “*criar*” ressaltam um imaginário de progresso associado à integração tecnológica (Caio, Lucas, Thaila). Essas ideias alinham-se ao determinismo tecnológico, que atribui à tecnologia a capacidade de transformação por si só (Selwyn, 2010). No entanto, a integração de recursos tecnológicos implica em um novo conjunto de competências que ultrapassem as habilidades técnicas e instrumentais, proporcionando uma postura mais reflexiva sobre seus usos e implicações. Transformações sociais não ocorrem pelo mero uso de recursos digitais, a apropriação que fazemos deles é que permite que isso aconteça (Santana, de Deus e Parpineli, 2022).

No contexto do ensino de línguas, Rao (2022) alerta que apesar de algumas vozes no meio educacional argumentarem que o uso de tecnologia nesse contexto serve apenas para tornar as aulas mais envolventes ou lúdicas, seu uso pedagógico deve ir além, atendendo a objetivos comunicativos específicos e transformando a maneira como os aprendizes interagem com a linguagem. Como consequência, essa mudança impacta também suas práticas sociais, reconfigurando sua forma de agir na sociedade em que estão inseridos.

Apesar da ênfase nos benefícios, há alertas sobre os riscos do uso excessivo da tecnologia, como a diminuição da interação social entre os alunos (Thaila). Esse ponto revela uma tensão entre a crença no progresso tecnológico e os desafios práticos de sua implementação, incluindo a infraestrutura escolar inadequada, que perpetua a exclusão digital. Thaila menciona a disparidade no acesso a recursos, evidenciando que nem todas as escolas estão equipadas para integrar plenamente as ferramentas digitais. Este aspecto também reforça as críticas ao determinismo tecnológico, que desconsidera os contextos locais e as desigualdades estruturais (Knox, Williamson e Bayne, 2020).

Um ponto relevante a ser considerado é a hierarquia implícita nos discursos. A tecnologia é descrita como “*essencial*” e “*aliada*”, mas os professores são frequentemente apresentados como **usuários** ou **facilitadores** de ferramentas, e não como agentes críticos. Essa visão pode deslocar a centralidade do professor no processo pedagógico, reforçando uma lógica instrumentalista em que o educador é visto como mero executor de práticas tecnológicas predefinidas (Selwyn, 2014). Knox, Williamson e Bayne, (2020) argumentam que tal perspectiva pode levar à marginalização do papel crítico do professor, reduzindo suas práticas a funções operacionais, em vez de valorizar sua capacidade de adaptação e reflexão pedagógica.

Esses discursos também refletem o impacto das políticas educacionais que promovem a tecnologia como um diferencial competitivo e um símbolo de modernização (Selwyn, 2010;

Williamson, 2017). No entanto, essa visão frequentemente ignora os desafios contextuais, como a exclusão digital, e desvaloriza práticas pedagógicas tradicionais. Para superar essas limitações, é crucial adotar uma abordagem crítica que considere não apenas as affordances das tecnologias, mas também os aspectos sociais, culturais e políticos que moldam seu uso (Selwyn, 2011; Biesta, 2015).

Os discursos analisados evidenciam traços de múltiplas ideologias tecnológicas discutidas por Selwyn (2014), refletindo a complexidade e a diversidade das percepções sobre tecnologia no contexto educacional. A ideologia do **novo capitalismo** emerge na visão da tecnologia como um elemento transformador e integrador em uma sociedade global, ao passo que o **neoliberalismo** se manifesta na ênfase em eficiência, produtividade e resultados mensuráveis no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o **libertarianismo** está presente na valorização da autonomia individual e no desenvolvimento de competências por meio da utilização tecnológica.

Esses discursos também dialogam com o **tecnofundamentalismo**, caracterizado por uma visão encantada da tecnologia como uma solução central para os desafios educacionais. Paralelamente, conceitos como **aprendizado centrado no aprendiz** e **comunitarismo** reforçam a ideia de que as tecnologias digitais têm potencial para promover interação social, colaboração e flexibilidade no aprendizado. No entanto, a ênfase na eficiência e na preparação para o mercado de trabalho, típica do discurso da **eficiência educacional**, pode limitar abordagens críticas ao uso da tecnologia, privilegiando uma lógica instrumental. Essa perspectiva sugere implicações para a prática pedagógica: embora as tecnologias digitais ampliem as possibilidades educacionais, é fundamental que seu uso seja acompanhado por reflexões críticas que reconheçam suas limitações, desafios de acessibilidade e possíveis impactos nas dinâmicas sociais e pedagógicas, evitando que práticas tradicionais valiosas sejam marginalizadas em nome da inovação tecnológica. Algumas dessas limitações serão apresentadas nos discursos dos pibidianos no decorrer da análise. A seguir, o Quadro 13 resume as representações, discursos e ideologias desta seção e permitem uma visualização mais clara da análise ao elencar os processos relacionados à tecnologia, a representação dela e os discursos e ideologias predominantes nos discursos dos pibidianos.

**Quadro 13:** Síntese da seção - O discurso da facilitação tecnológica e da eficiência educacional

Categoria	Elementos
<b>Representação dos Atores Sociais</b>	<b>Professor:</b> Usuário, facilitador, executor de práticas tecnológicas predefinidas. <b>Tecnologia:</b> Fundamental, ferramenta que veio para revolucionar, importante, incrível, benéfica, essencial, ágil, prática, interessante, uma boa maneira de ensino.
<b>Processos Relacionados à Tecnologia</b>	<b>Mediação Docente:</b> preparar, explorar conteúdos. <b>Impacto no Aluno:</b> aprender, entrar na internet, estudar. <b>Processos realizados pela Tecnologia:</b> Ajudar, informar, conversar, tirar dúvidas, facilitar, trazer conforto, aproximar do mundo, encurtar distâncias, acessar o mundo, alcançar outras culturas, revolucionar, despenhar, possibilitar chances, trazer benefícios, estimular, tornar, criar.
<b>Discursos e Ideologias</b>	<b>Principais discursos:</b> Tecno-fundamentalismo, Aprendizado Centrado no Aprendiz, Comunitarismo, Anti-institucionalismo <b>Correntes ideológicas associadas:</b> Libertarianismo, Novo Capitalismo, Neoliberalismo.

**Fonte:** a autora.

Conforme disposto no Quadro 13, é perceptível, que além do uso de uma série de adjetivos de conotação positiva, e por vezes com características “salvadoras”, há uma abordagem de todos os discursos ideológicos e, conseqüentemente, uma alusão às três correntes ideológicas ligadas à tecnologia. Isso pode demonstrar uma série de implicações. Segundo, (Selwyn, 2010), a visão positiva e quase indispensável da tecnologia pode levar a uma dependência excessiva e a uma possível negligência de outras formas de interação e aprendizagem. Além disso, essa perspectiva pode reforçar a desigualdade entre aqueles que têm acesso à tecnologia e aqueles que não têm. Entendo que ao promover a tecnologia como uma “salvação”, há o risco de marginalizar práticas tradicionais e outras formas de conhecimento que também são valiosas.

Além disso, essa análise mostra como as percepções individuais e propagação de discursos particulares sobre tecnologia podem refletir e influenciar visões mais amplas sobre sociedade, educação e desenvolvimento pessoal. A partir das premissas da ADC, é possível questionar não apenas o conteúdo do discurso, mas também as estruturas sociais e ideológicas subjacentes que ele perpetua (Fairclough, 2003). Nesse caso, os discursos dos pibidianos podem reforçar uma ideologia de progresso tecnológico que precisa ser examinada criticamente em termos de suas implicações sociais mais amplas.

De acordo com Selwyn (2010), a compreensão da relação entre tecnologia digital e escolas torna-se limitada e simplista se atribuirmos agência ao próprio artefato tecnológico, desconsiderando os processos não tecnológicos que influenciam seu desenvolvimento e uso. Em especial, aqueles que consideram inevitável o impacto das tecnologias digitais nas escolas

tende a minimizar — ou até mesmo desconsiderar — as contingências, particularidades, oposições, disjunções e variabilidades que acompanham as transformações digitais. Nesse contexto, a seguir, analiso os discursos dos professores no contexto mais específico do ensino e aprendizagem de língua inglesa a fim de observar como os discursos se desenvolvem em um contexto local.

#### 4.2.2 O discurso do Tecno-fundamentalismo e da interação e inovação pedagógica

Concomitante à pesquisa, os professores planejaram atividades pedagógicas mediadas por tecnologias digitais. Isso possibilitou que vivenciassem questões referentes a aspectos didático-pedagógicos em sala de aula, refletir sobre a futura prática e *affordances* (Gibson, 1979) das tecnologias no contexto educacional. Os excertos abaixo ilustram os discursos produzidos pelos pibidianos referentes à essa mediação de recursos em seus planos de atividades para futura regência. Eles revelam as representações sobre a tecnologia após essas experiências de planejamento de atividades didáticas do grupo na escola parceira. O enfoque se dá na relação entre recursos digitais, motivação do aluno e expectativas de resultados de aprendizagem com a mediação de recursos tecnológicos, como pode ser observado:

- (15) A adoção desses recursos tecnológicos tem **proporcionado** uma interação ativa e participativa dos alunos durante as aulas, em contraste com métodos tradicionais desprovidos de elementos multimídia. **Acredito** que o chat GPT **pode** de certa forma **contribuir** para a apresentação do conteúdo, esse que por **gerar** maior participação do aluno e autonomia em certos pontos (N2-Caio).
- (16) **Percebi** que os alunos **gostaram** dos recursos mais tecnológicos, **se interessando** mais pela matéria, o que significa que os resultados da aprendizagem **são mais satisfatórios** quando utilizados esses recursos, na medida em que os alunos **prestavam mais atenção** (N2-Rosamaria; Thaís<sup>11</sup>).
- (17) **Acredito** que a utilização do nosso recurso<sup>12</sup> **pode ajudar** bastante os alunos porque eles **podem pesquisar** sobre o conteúdo apresentado e **se deparar** com vários vídeos sobre o assunto pesquisado e de formas diferentes de explicação. [...] a escolha do recurso metodológico (Youtube) se **deu** por ser o de mais fácil acesso para todos e com a maior variedade de opções para se estudar também, eu já **conhecia o recurso** por que aprendi base do inglês pelo youtube. **Escolhemos** esse recurso por **ser o mais comum** entre todos (N2-Lucas; Thaís).
- (18) [...] **verificamos** que também **pode ser** utilizada nas duas séries finais do ensino fundamental, pois os estudantes dessas faixas etárias **estão bem familiarizados** com as ferramentas tecnológicas. **Acreditamos** que o chat GPT **pode contribuir** para o processo de ensino-aprendizagem, por **gerar** maior participação do aluno e autonomia em certos pontos (N2-Rosamaria).

<sup>11</sup> O discurso das duas pibidianas é idêntico.

<sup>12</sup> Lucas se refere ao recurso adotado por seu grupo no plano de atividades, o YouTube.

(19) Acho que o recurso<sup>13</sup> todo é **ótimo**, tanto que os alunos e outras pessoas também **podem usar** ele para **dar aquela ajuda**, aquela melhorada no inglês (N2-Thaila).

A maioria dos discursos sobre os recursos tecnológicos dos professores se inicia por um processo mental (*percebi, acredito, verificamos, acreditamos, acho, dá para perceber*) que demonstra suas percepções e averiguações sobre o que irão relatar a seguir. Estes processos têm sido comuns antes dos professores opinarem sobre algum assunto relacionado a tecnologia ou demonstrarem uma constatação. Esses termos podem ser interpretados como marcadores discursivos que indicam a maturidade de suas percepções pedagógicas e a segurança no uso de tecnologias. Isso é significativo porque reflete não apenas o conhecimento, mas também a experiência e o contexto sociocultural em que os pibidianos estão inseridos — os termos menos assertivos, como “*acredito*”, podem sugerir uma internalização inicial do potencial tecnológico, enquanto “*verificamos*” denota maior respaldo prático evidenciados por eles.

Os pibidianos também se utilizam de processos materiais similares (*proporcionado, contribuir, gerar maior participação, ajudar, poder pesquisar*) para se referir às tecnologias e processos mentais (*gostaram, se interessando, prestam mais atenção, gostam de usar*) que denotam a aceitação e aderência dos alunos para o uso destes recursos. O emprego recorrente de adjetivos e advérbios positivos (*ótimo, mais satisfatórios, bem familiarizados*) serve como recurso linguístico para reforçar uma visão predominantemente otimista da tecnologia. Isso é consistente com o **tecno-fundamentalismo**, descrito por Selwyn (2014), que frequentemente promove uma idealização acrítica da tecnologia como uma panaceia educacional. Ver a tecnologia entusiasmo não é um problema, pelo contrário, pode demonstrar uma preocupação com resultados positivos, como percebemos nos discursos dos professores. No entanto, seria relevante problematizar como essas percepções podem obscurecer desafios importantes, como o acesso desigual e as dificuldades em integrar tecnologia ao currículo de forma significativa.

Os excertos reforçam a tecnologia como determinante para resultados positivos na aprendizagem, contudo não há menções de ações pedagógicas para a integração da tecnologia no contexto educacional. Isso poderia corroborar a abordagem **determinista tecnológica** já observada antes em seus discursos quando ignoram fatores como as condições socioeconômicas, formação docente e infraestrutura escolar, que também influenciam os resultados educacionais. Então não há como se afirmar que a mera incorporação de tecnologias digitais em sala de aula possa ser determinantes nos resultados de aprendizagem.

---

<sup>13</sup> Thaila se refere ao recurso adotado por seu grupo no plano de atividades, o YouTube.

Selwyn (2017) reforça que não há neutralidade nas tecnologias digitais, logo elas precisam ser analisadas considerando sua natureza inerentemente política (Selwyn, 2017). Nesse sentido, afirmar que as tecnologias são ótimas e geram participação e autonomia pelo simples fato de existirem, ignorando a ação humana por traz de seu uso, é no mínimo ingênua.

Os discursos sobre a preferência dos pibidianos por recursos tecnológicos como o ChatGPT e o YouTube evidencia elementos do determinismo tecnológico como exemplificado na justificativa de Rosamaria e Caio, que acreditam que o ChatGPT pode “*gerar maior autonomia*” nos alunos. Isso também é perceptível nas afirmações de Thaila e Lucas sobre o YouTube ao destacarem sua “*variedade de opções*” e “*fácil acesso*”. A associação entre tecnologia e eficiência reflete uma visão idealizada em que o uso de ferramentas digitais parece ser considerado uma solução inquestionável para os desafios educacionais.

Essa valorização da eficiência e da praticidade pode ser compreendida dentro do discurso neoliberal que permeia muitas narrativas sobre tecnologia na educação (Selwyn, 2014). O foco na acessibilidade e na eficácia ignora, no entanto, as limitações inerentes a essas ferramentas e as condições contextuais que moldam seu uso. Por exemplo, Thaila menciona sua familiaridade com o YouTube como uma razão para sua escolha, destacando a presença cotidiana da música como um aspecto envolvente e acessível para os jovens, conforme o excerto a seguir.

(20)[...] a maioria das pessoas **ouvem** música [...] com certeza essa geração jovem **escuta** muito também, ainda mais por conta das trends envolvidas nas redes sociais, com dancinhas, etc. E a música **é um assunto** muito legal, envolvente, interessante de se **discutir** em sala de aula. E com a música, **podemos** aprender muitas coisas, principalmente uma língua nova. O que é nosso foco, **fazer com que os alunos tenham** esse interesse em **aprender** inglês com música. [...] **Separamos** os vídeos das músicas e também um vídeo para eles **adivinharem** os gêneros apenas com os toques, para **começar** a aula bem interativa (N5-Thaila).

O comentário de Thaila ilustra como elementos culturais e midiáticos (*como as “trends” e as “dancinhas” das redes sociais*) influenciam o uso de tecnologias, mas também sugerem que essa escolha é mediada mais por sua própria experiência e conforto do que por uma análise crítica das *affordances* reais desse recurso. A escolha da música como estratégia pedagógica reforça a escolha do YouTube como recurso enquanto a forma como Thaila detalha o uso dele na abordagem com música ilustra a tentativa de criar uma experiência pedagógica interativa e engajante. A proposta de utilizar vídeos e jogos interativos com gêneros musicais revela um esforço legítimo de inovar e motivar os alunos, mas também

suscita questionamentos sobre a profundidade do aprendizado proporcionado por tais práticas. Embora a música seja reconhecida como uma ferramenta poderosa no ensino de idiomas, sua implementação através do YouTube pode enfrentar desafios, como a exposição a conteúdos não moderados, a distração com vídeos sugeridos e a dependência de infraestrutura digital.

Essa dependência tecnológica é explicitamente mencionada no comentário de Lucas sobre a necessidade de baixar as músicas devido à possibilidade de falta de conexão com a internet na escola:

(21) **ficou decidido** para que a Thaila **baixasse** as músicas pra nós caso a escola **ficasse** sem internet. **Percebemos** que sem **não havia como trabalhar**, sem recursos tecnológicos e digitais (N5-Lucas).

Esse aspecto demonstra que, apesar da visão positiva sobre as *affordances* tecnológicas, os pibidianos reconhecem as limitações práticas do contexto escolar. A menção à impossibilidade de trabalhar sem recursos tecnológicos ou digitais é um reflexo direto do determinismo tecnológico, no qual a tecnologia não é apenas valorizada, mas vista como indispensável para a realização das atividades educacionais. Além disso, a percepção de que as *affordances* do YouTube, como variedade de opções e acessibilidade, são automaticamente benéficas, pode ser problematizada. Embora a plataforma ofereça muitos recursos úteis, ela também apresenta desafios, especialmente em contextos em que o letramento digital dos alunos é limitado. Sem a mediação adequada, os alunos podem se deparar com conteúdos inadequados, distrações ou informações equivocadas, o que comprometeria o objetivo pedagógico.

A ideia de que o ChatGPT pode “*gerar maior autonomia*”, como mencionado por Rosamaria e Caio, também merece uma análise mais aprofundada. Não há evidências concretas nos discursos que exemplifiquem como essa autonomia seria efetivamente promovida ou se ela, de fato, ocorre na prática. Rosamaria, em particular, defende o uso do ChatGPT nas séries finais do ensino fundamental, com base na suposição de que os estudantes dessas faixas etárias têm familiaridade com ferramentas tecnológicas. Essa visão se alinha à concepção de “nativos digitais” (Prensky, 2001), a qual sugere que jovens nascidos em uma era digital possuem habilidades intuitivas para o uso de tecnologia.

Entretanto, a ideia de nativos digitais tem sido amplamente questionada por autores como Selwyn (2011), que apontam suas limitações ao ignorar as nuances e desigualdades no acesso e no uso significativo da tecnologia. A familiaridade com ferramentas tecnológicas não garante, necessariamente, competência digital ou habilidades críticas necessárias para aplicá-las de maneira produtiva no ambiente educacional. Além disso, os discursos analisados

não apresentam evidências de que esse tipo de contato com ferramentas como o ChatGPT esteja efetivamente integrado às práticas pedagógicas dos estudantes mais jovens, limitando a compreensão do impacto real desse recurso no contexto educacional.

Enquanto as narrativas dos pibidianos destacam o potencial transformador das tecnologias na sala de aula, é importante considerar que essas escolhas e justificativas refletem tanto as influências culturais e pessoais quanto uma visão acrítica e determinista sobre a tecnologia. Para um uso mais equilibrado e eficaz, seria necessário fomentar uma formação que problematize as *affordances* percebidas, incentive a exploração de alternativas pedagógicas e desenvolva competências críticas para avaliar os reais impactos das ferramentas digitais no processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de os pibidianos destacarem os benefícios das tecnologias no ensino, como a promoção de maior interação, autonomia e facilidade de acesso ao aprendizado, também emergem desafios que refletem as limitações estruturais, financeiras e contextuais do uso de recursos digitais nas escolas públicas. Esses obstáculos revelam uma tensão entre as potencialidades percebidas das ferramentas tecnológicas e as condições reais que restringem seu pleno aproveitamento, indicando a necessidade de uma análise crítica sobre as desigualdades e barreiras enfrentadas no cotidiano escolar, como se pode observar nos excertos:

- (22) Entretanto, **foi possível constatar** a existência de desafios associados à utilização de determinados sites, devido às limitações do sinal de internet nas instalações da escola (N2-Caio).
- (23) As condições do uso de ferramentas digitais **ainda é meio escasso** pois eles só **usam** a plataforma inglês paraná, o maior empecilho é **que é o único recurso digital que se pode usar** em sala. **Acredito** que se a professora não **tivesse usado** nenhum recurso digital o processo de aprendizagem **teria sido mais demorado** pra eles, o uso do recurso digital **facilita** um entendimento melhor para os alunos (N2-Lucas).
- (24) **Percebo** que os alunos **possuem** uma certa condição financeira que lhes **dá acesso** a tecnologias digitais como tablet, celular, notebook, **não havendo empecilho** para isso (N2-Rosamaria; Thaís<sup>14</sup>).
- (25) **Sabemos** que **não são** todas as escolas públicas que **têm** uma infraestrutura adequada e um bom orçamento para arcar com toda tecnologia em sala de aula. A escola **tem** um datashow ótimo, **não percebemos** nenhum erro técnico nisso, mas como sempre, a internet **acaba atrapalhando** um pouco, mas a professora Fabíola mesmo **diz que usa** a própria internet, **ajudando** na situação. O triste da escola, é a sala de computação, no qual **eles não têm acesso**, pois assim **poderiam ter aulas** nos computadores, até mesmo **usar** a plataforma ali (N2-Thaíla).

Caio inicia seu discurso recorrendo ao processo mental “*constatar*”, um verbo que

---

<sup>14</sup> O discurso das duas pibidianas é idêntico.

indica percepção e cognição, marcando um ato reflexivo de observação. Ele utiliza os adjetivos “*determinados*” e “*associados*” para qualificar os sites, sugerindo que nem todos apresentam os mesmos problemas e para reforçar a relação causal com os desafios. O advérbio “*devido*” explicita a causalidade entre as limitações da internet e os desafios. O excerto apresenta tom técnico, objetivo e formal, alinhado a um discurso analítico sobre infraestrutura. O discurso dele aponta para um problema recorrente nas escolas públicas brasileiras: a precariedade do sinal de internet. Esse fator limita o uso de sites e recursos on-line, impedindo a exploração plena das tecnologias disponíveis.

Lucas, por sua vez, lança mão do processo relacional “é meio escasso”, que indica um estado de carência em relação às ferramentas digitais. O advérbio “*ainda*” sugere persistência da situação, enquanto que “*só*” marca restrição. O discurso revela insatisfação e frustração com a situação, refletida no uso de termos limitantes. Os processos mentais “*acredito*” expressa opinião e reflexão enquanto que “*teria sido*” hipotetiza o impacto da ausência de tecnologia. O processo material “*facilita*”, repetido algumas vezes em seu discurso, descreve a ação de tornar o entendimento mais acessível, indicando a percepção de aprimoramento no aprendizado, o que reflete a centralidade da tecnologia como elemento otimizador no imaginário docente, embora sem explorar alternativas para superar a escassez de recursos. Lucas destaca alguns impactos pedagógicos das limitações. Segundo ele, na ausência de recursos digitais, o aprendizado poderia ser mais lento, o que sugere uma valorização da tecnologia para facilitar o processo educacional. No entanto, também é enfatizado que a dependência de um único recurso, como a plataforma Inglês Paraná, reduz a diversidade metodológica e limita o potencial de inovação no ensino. Essa observação é válida, uma vez que a adoção de uma única abordagem não prioriza a formação intelectual autônoma do indivíduo, mas sim sua preparação conforme as demandas do mercado de trabalho. Isso compromete a cidadania tanto de professores quanto de alunos, além de enfraquecer as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente. O professor se torna sujeito as tecnologias disponibilizadas na escola, com suas ações condicionadas pelo tipo de tecnologia adotada, em vez de se basearem em decisões fundamentadas em princípios político-pedagógicos (Echalar, Peixoto e Carvalho, 2016).

Rosamaria e Thaís utilizam as mesmas palavras em suas narrativas, o que demonstra a incorrência de uma possível cópia. Elas demonstram a observação que fazem sobre a condição financeira dos alunos por meio do processo mental “*percebo*”. A percepção é de que eles têm “*acesso*” (processo material) às tecnologias sem dificuldades. A nominalização “*uma certa condição financeira*” é utilizada para suavizar a afirmação sobre o acesso dos

alunos às tecnologias, mas pode esconder desigualdades significativas. O discurso representa os alunos do 3º CPM como privilegiados por conta do poder aquisitivo, sugerindo que, ao menos em seu contexto, os alunos dispõem de dispositivos tecnológicos, como tablets e celulares. No entanto, esse ponto pode ser questionado em relação à uniformidade, já que não é representativo de todas as escolas públicas. Além disso, possuir um dispositivo não equivale necessariamente a ter acesso pleno ao aprendizado digital, especialmente quando existem limitações na infraestrutura escolar. Nesse contexto, apenas os aprendizes pertencentes a grupos privilegiados teriam condições de atuar de forma empoderada. Assim, a individualização da ação, vinculada a essas modalidades digitais de ensino, pode ser interpretada tanto como um fator que amplia as oportunidades de engajamento educacional quanto como um elemento que acentua seus riscos (Selwyn, 2017).

Dessa forma, é fundamental destacar que as transformações promovidas pelo uso das TDIC vão além da simples adoção de novos dispositivos e ferramentas tecnológicas, impactando também as formas de interação e comportamento dos indivíduos. No entanto, para que essa mudança ocorra de maneira significativa, é essencial uma abordagem crítica tanto em relação ao uso desses recursos quanto aos métodos de ensino. Isso implica em uma ressignificação do papel da escola, que deve ir além da mera reprodução de informações, apropriando-se das tecnologias de maneira reflexiva e integrada, ultrapassando a simples instrumentalização (Santos; Almeida; Zanotello, 2018).

Essa questão de acesso a recursos também é discutida por Thaila quando ela diz que a escola “*têm uma infraestrutura adequada*” e “*tem um data show ótimo*” (processos relacionais). O uso desses adjetivos, inclusive, denota uma qualificação ideal que pode não ocorrer em outras escolas. O discurso combina observação e crítica implícita às desigualdades estruturais. Contudo, também são apontadas situações negativas: problemas com a internet que são frequentes (*como sempre*). O processo material “*usa a própria internet*” evidencia a dependência de recursos pessoais para suprir falhas na infraestrutura escolar, como o caso da professora Fabíola, que utiliza sua internet particular para manter as aulas. Essa situação reflete a desigualdade estrutural e reforça o peso sobre os professores, muitas vezes obrigados a investir recursos próprios para garantir a continuidade do ensino. O tom demonstra uma valorização da proatividade da professora ou até mesmo uma certa conformidade com a situação, vista como uma possível remediação ao problema. Há também um juízo de valor subjetivo (“*o triste é*”) quanto a constatação da impossibilidade de uso da sala de informática, que poderia amenizar o impacto negativo da ausência de internet na sala de aula. Essa situação foi esclarecida pela professora Fabíola durante os encontros (trans)formativos. Ela

explicou que o laboratório é utilizado mediante agendamento. Contudo, ele não comporta o número de turmas do colégio, o que explica o fato de seu uso ser restrito e por consequência não ter sido presenciado por Thaila. Essa situação reforça a observação de que a presença da tecnologia ainda vivencia uma série de obstáculos limitantes quanto aos recursos disponíveis.

Os excertos analisados evidenciam uma diversidade de processos linguísticos, destacando processos mentais, como constatações, percepções e reflexões, e relacionais, que descrevem estados e condições observadas. Os processos materiais também estão presentes, geralmente enfatizando ações práticas ou hipotéticas, como o uso ou a ausência de recursos tecnológicos. Adjetivos e advérbios revelam julgamentos, insatisfações e diferentes graus de impacto no uso de tecnologias educacionais. De forma geral, os excertos refletem um discurso crítico e descritivo, expondo as limitações estruturais e as adaptações necessárias para integrar ferramentas digitais no ensino, enquanto apontam potenciais transformadores dessas tecnologias no contexto escolar. É perceptível que o contexto observado pelos professores se diferencia de outros que conhecem, contudo não completamente, visto que problemas com a falta de internet e outros recursos tecnológicos são recorrentes.

Os relatos dos pibidianos giram em torno de três eixos principais: a infraestrutura tecnológica disponível, o impacto pedagógico do uso de tecnologias e as condições individuais dos estudantes para acesso às ferramentas digitais. Alguns excertos destacam dificuldades relacionadas à conectividade limitada e à dependência de uma única plataforma digital, como o Inglês Paraná, que restringe a diversidade metodológica nas aulas. Por outro lado, há menções positivas à disponibilidade de dispositivos tecnológicos por parte dos alunos e à presença de equipamentos funcionais, como um projetor de qualidade. Contudo, esses benefícios são contrapostos pela precariedade da infraestrutura, como a indisponibilidade da sala de informática e a necessidade de professores utilizarem recursos próprios, como internet particular, para viabilizar as aulas.

As representações dos atores sociais envolvidos nas práticas pedagógicas com tecnologias — professores e alunos — os posicionam como usuários e beneficiários dos recursos digitais. Esse discurso revela influências ideológicas que perpassam o **Tecno-fundamentalismo**, o **Novo Capitalismo**, o **Neoliberalismo** e, em menor grau, o **Libertarianismo** (Selwyn, 2014). Traços do **Tecno-fundamentalismo** (Selwyn, 2014) são percebidos na ênfase de que tecnologias como o ChatGPT, o Youtube e o Inglês Paraná facilitam o entendimento e aumentam o interesse e a atenção dos alunos, promovendo engajamento e aprendizagem.

O Novo Capitalismo se manifesta na valorização da interatividade, acessibilidade e facilidade de uso das ferramentas digitais como formas de impulsionar o aprendizado, destacando a rapidez e a eficiência como valores centrais. Já o Neoliberalismo emerge na associação entre o uso de tecnologia e a obtenção de resultados eficazes e mensuráveis, deslocando a responsabilidade por desafios estruturais para iniciativas locais ou individuais, como o esforço da professora Fabíola em utilizar sua internet pessoal para superar limitações da escola. Por fim, o Libertarianismo aparece de forma menos frequente, associado à autonomia docente e ao protagonismo estudantil no processo de ensino-aprendizagem. No conjunto, os discursos revelam um tensionamento entre as potencialidades das tecnologias para transformar a educação e as limitações impostas pelas desigualdades estruturais e logísticas. Esse cenário destaca tanto os desafios de acesso equitativo e infraestrutura adequada quanto a necessidade de políticas educacionais que transcendam soluções individuais, promovendo uma integração tecnológica mais sustentável e inclusiva. No entanto, ressalto a importância de que concomitante a estas implicações também haja uma reflexão sobre métodos e objetivos para o uso de tecnologias na escola.

O Quadro 14, apresenta uma síntese da seção, elencando processos, representações e ideologias relacionadas à tecnologia apresentadas nos discursos dos pibidianos.

**Quadro 14:** Síntese da seção - O discurso do Tecno-fundamentalismo e da interação e inovação pedagógica

<b>Categoria</b>	<b>Elementos</b>
<b>Representação dos Atores Sociais</b>	<b>Tecnologia:</b> comum, ótimo, limitada.
<b>Processos Relacionados à Tecnologia</b>	<b>Mediação Docente:</b> preparar, explorar conteúdos, explorar, preparar <b>Impacto no Aluno:</b> gostaram, se interessando, prestam mais atenção, podem pesquisar, estão bem familiarizados, podem usar, ouvem, escuta, aprender, adivinhar, poderiam ter aulas, usar a plataforma. <b>Características da Tecnologia:</b> Proporcionar, contribuir, gerar, pode ajudar, dar aquela ajuda, não havia como trabalhar sem recursos digitais, facilitar, acaba atrapalhando.
<b>Discursos e Ideologias</b>	<b>Principais discursos:</b> Tecno-fundamentalismo. <b>Correntes ideológicas associadas:</b> Libertarianismo, Novo Capitalismo, Neoliberalismo.

**Fonte:** a autora.

Os discursos dos pibidianos sobre a tecnologia educativa convergem para um foco particular na plataforma Inglês Paraná. A plataforma se destaca como um exemplo

emblemático da integração de ferramentas digitais no contexto educacional, revelando percepções e tensões que os professores em formação inicial atribuem ao seu uso. A análise a seguir explora como a plataforma é representada nas narrativas, evidenciando tanto suas contribuições pedagógicas quanto os desafios e limitações enfrentados em sua implementação prática. Essa seção também busca identificar as ideologias subjacentes aos discursos sobre o Inglês Paraná, dialogando com as dimensões estruturais e contextuais já discutidas.

#### 4.2.3 O discurso do aprendizado centrado no aprendiz e do professor como intermediador digital: a Plataforma inglês Paraná

Conforme apresentado no capítulo metodológico, como parte dos encontros (trans)formativos, a professora supervisora Fabíola realizou uma aula demonstrativa com a plataforma para que os professores pudessem conhecê-la. Apesar de ser utilizada de forma obrigatória em todas as escolas do Paraná, a professora explicou que só a utiliza como atividades para casa, logo os pibidianos não teriam chance de conhecê-la nas observações de aulas realizadas na escola. A subseção a seguir é referente as análises dos discursos escritos pelos pibidianos logo após o contato inicial com a plataforma.

##### 4. 2.3.1 Representações iniciais sobre a plataforma Inglês Paraná

Após serem apresentados a plataforma Inglês Paraná, os pibidianos escreveram uma narrativa relatando suas impressões iniciais. Nelas foi possível perceber a alusão a 3 atores sociais: a plataforma, os alunos e o professor. Inicialmente analiso a plataforma, que é representada como um ator social **incluído** por **ativação** e **participação** nos discursos. Os excertos a seguir demonstram estas representações:

(26) A plataforma **contribui** para o processo de aprendizagem dos alunos, pois **permite a prática** do idioma fora da sala de aula, por meio de recursos como os *flashcards*, que **auxiliam** na memorização de novas palavras. Dessa forma, **considero** a plataforma uma **ferramenta de aprendizagem excelente**, capaz de **contribuir** para o desenvolvimento e a revisão de conteúdo, apesar de **apresentar** algumas falhas, como a necessidade de aprimoramento nos exercícios de oralidade (N1-Caio).

(27)[...] a plataforma inglês paraná, uma plataforma que **facilita** o aprendizado e **incentiva** os alunos a aprenderem inglês. A plataforma em si **é muito boa** e nos **apresenta** uma interface muito fácil de ser usada, os **exercícios são simples** e divididos em módulos, existem exercícios escritos e de pronúncia também. A contribuição para o ensino da língua inglesa que essa plataforma traz é o ensino

simples da língua e ao realizar o primeiro acesso, o aluno **faz um teste** de proficiência; o sistema, então, **identifica** qual nível é o mais apropriado e **aloca** o estudante automaticamente, a plataforma **ajuda a entender** o inglês corporativo também, para usar em entrevista de emprego. O benefício dessa plataforma para o aprendizado da língua inglesa são os exercícios simples, principalmente os que envolvem cenas de alguns filmes para aprender a pronúncia. Particularmente o ponto mais negativo dessa plataforma é que ela **não é livre para todos usarem**, precisa do email da escola em que o docente faz parte. [...] a plataforma **aborda** os conteúdos de uma forma muito eficiente e de muito fácil entendimento. O benefício maior da plataforma é sua ampla gama de conteúdos que **podem ser trabalhados** em aula, seu ponto negativo pode ser o uso excessivo da plataforma, isso **pode ficar cansativo** para o professor e para os alunos também (N3-Lucas).

- (28) A plataforma Inglês Paraná mostrou-se uma importante ferramenta de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa. Considerando que a tecnologia é **uma realidade** que **desempenha** papel relevante na vida das pessoas, presente no cotidiano e em várias atividades, **implantá-la** na educação tornou-se necessário. O layout da plataforma é **agradável, não é “poluído”**. A forma de acesso **parece ser** simples e intuitiva. Os exercícios **abrangem** várias habilidades como *grammar, vocabulary, listening* e *speaking*. A plataforma é **atrativa** para os alunos, uma vez que **conta com recursos** audiovisuais que **chamam a atenção** e **possibilitam** a interação do aluno. Os temas abordados nos exercícios **são cotidianos** e **simulam** situações do dia a dia, ou seja, **estão conectados** com uma realidade. Vale dizer, porém, que a plataforma é **focada** no aspecto formal da língua, ou seja, **possui viés** eminentemente metalinguístico, **não propiciando** uma formação crítica do aluno, **tampouco promove** debates e discussões profícuas em sala de aula (N3-Rosamaria).
- (29) Há pontos positivos e negativos sobre a plataforma Inglês Paraná. A plataforma é **super útil**, tanto na facilidade para acessar como as próprias aulas e os materiais para revisão do conteúdo, caso o aluno **tenha** alguma dúvida e **quiser recapitular** o assunto. Eu **gostei muito** da maneira que as aulas são, as atividades com imagens, áudios com as pronúncias e também os significados das palavras junto, isso **ajuda** bastante no entendimento do aluno naquele momento. Na minha visão, **contribuí** bastante para o aprendizado de inglês do aluno, **tendo** todos esses tipos de funcionalidades ali na atividade, o **ajuda a entender** melhor. Mesmo eles **tendo** uma data limite para concluir todas as atividades, a professora **deixa um tempo** bom para eles **poderem concluir** com calma, pois sabemos que alguns alunos **têm mais dificuldades** que outros. O conteúdo da plataforma é **ótimo**. Mesmo **parecendo complicada de se usar**, a plataforma é **super tranquila de se mexer**, pois **tem tudo explicado, mostra** onde tudo está certinho, pelo que **vimos** no encontro, **não teria** nenhum problema para **acessá-la**. Os conteúdos **são bem eficientes** para mim, o aluno **consegue compreender bem** o que está sendo passado. A plataforma é **como uma ajuda bônus** para os alunos **entenderem melhor** o conteúdo das aulas em sala. Já o ponto negativo é aqueles **alunos que não têm acesso fácil à internet e um dispositivo** também. Além de que **não são todas as escolas que têm tais recursos** para **poder usar** a plataforma, isso realmente é **uma pena** (N3-Thaila).
- (30) A plataforma Inglês Paraná, **auxilia** muitos alunos na obtenção do conteúdo, mas assim como qualquer plataforma, ela **apresenta** pontos positivos e negativos. A plataforma **foi lançada** no dia 21 de setembro, e **promete** um curso completo de inglês com 16 níveis, e um certificado internacional. Mas será que realmente na prática ela **alcança** os objetivos que promete? A qualidade de uso dessa plataforma **vai depender** de fatores como: O professor; Recursos da instituição escolar e alunos [...] (N3-Thaís).

A análise dos excertos revela perspectivas diversas, mas convergentes em relação à plataforma Inglês Paraná como recurso pedagógico. Os discursos apontam elementos positivos, como a usabilidade, o *design* acessível, a integração de habilidades linguísticas e o

potencial para atrair alunos por meio de recursos multimodais, como vídeos, áudios e exercícios interativos. Essas características são reiteradas em comentários que destacam a interface intuitiva e a possibilidade de personalizar o aprendizado, como a alocação automática de estudantes em níveis de proficiência (Caio, Lucas). Caio destaca a plataforma como uma ferramenta que auxilia no aprendizado de inglês, especialmente fora da sala de aula, por meio de recursos interativos como *flashcards* e atividades de revisão que podem dar **suporte** no ensino e aprendizagem de professores e alunos, como algo **complementar**. O adjetivo “*excelente*” reforça uma avaliação positiva, complementada com a justificativa dessa avaliação — ela é capaz de contribuir para o desenvolvimento e a revisão de conteúdo. Ela também é retratada por meio de processos materiais (*permite a prática do idioma fora da sala de aula; apresentar algumas falhas*) que remetem sua funcionalidade.

Lucas, por sua vez, enfatiza a capacidade de ser facilitadora e incentivadora (*processos materiais: facilita, incentiva*) do aprendizado de inglês, com características como interface simples (*fácil de ser usada*), módulos de exercícios, teste de proficiência, sistema automatizado para alocar os estudantes e uma função específica para o ensino de inglês corporativo para uma entrevista de emprego. Para destacar a série de atributos relacionadas no discurso, é lançado mão do processo relacional (*ser*) e uma série de adjetivos e advérbios direcionados à plataforma ou seus recursos, para reforçá-los: (*muito boa, muito fácil, simples*). A plataforma é vista positivamente por Lucas tanto em relação aos seus recursos quanto aos seus benefícios pedagógicos. Neste excerto, é notória a recorrência de adjetivos, nominações e processos materiais somados a advérbios de intensidade para se referir a plataforma (*muito grande, ajuda demais, forma mais simples, muito fácil, simples, facilita demais, muito eficiente, benefício maior, ampla gama de conteúdos, contribui bastante*). Essa recorrência linguística demonstra a representação **utilitária** e de **natureza benéfica** da plataforma com adjetivos que se repetem.

Algumas narrativas questionam a eficácia prática da plataforma para promover uma formação crítica, enfatizando seu foco metalinguístico e sua abordagem limitada ao aspecto formal da língua. Rosamaria descreve a plataforma tanto em termos de suas funcionalidades e quanto em seu potencial de atratividade e utilidade para o aprendizado de habilidades específicas, como *listening* e *speaking*. A **inclusão ativa** da plataforma ocorre por meio de processos materiais (*mostrou-se importante ferramenta, não propiciando uma formação crítica do aluno, tampouco promove debates e discussões, abrangem várias habilidades, conta com recursos audiovisuais, chamam a atenção, possibilitam situações do dia a dia, simulam situações do dia a dia*). Todos esses processos estão relacionados diretamente à

plataforma ou aos recursos que ela possui. Junto aos processos são apresentados, na maioria das vezes, adjetivos e nominalizações que implicam em ações que refletem competências básicas no cotidiano e indicam uma ação concreta sobre a funcionalidade da plataforma. Também são ressaltados processos relacionais com adjetivações e nominalizações que enfatizam como a plataforma é apresentada: *(tornou-se necessário, é agradável, não é poluído, parece ser simples e intuitiva, é atrativa, é focada no aspecto formal da língua, seria mais uma ferramenta importante, deve ser usada, não pode e não deve substituir o professor, são cotidianos, estão conectados, possui viés)*. Todos esses processos demonstram o papel da plataforma como **incluída e ativada** nos discursos de Rosamaria.

Por outro lado, emergem críticas que sublinham limitações estruturais e pedagógicas. A necessidade de conexão com a internet, dispositivos adequados e e-mails institucionais para acesso exclui parte dos alunos e evidencia desigualdades educacionais persistentes (Thaila, Thaís). Thaila descreve a plataforma de forma predominantemente positiva, destacando-a como uma ferramenta útil e acessível, com conteúdos eficientes para o aprendizado do inglês. São valorizadas as funcionalidades como imagens, áudios, e significados das palavras que ajudam no entendimento. Para isso, é lançado mão do processo relacional *(é super útil)* e *(é super tranquila de se mexer)*. Os processos materiais reforçam o papel de utilidade da plataforma *(ajuda bastante no entendimento do aluno)* e indica ações que facilitam o uso *(mostra onde tudo tá certinho)*. A plataforma é apresentada como uma **extensão** das aulas presenciais, oferecendo funcionalidades que facilitam o aprendizado e o tornam mais acessível. Embora a impressão sobre a plataforma seja positiva, a falta de estrutura escolar e de recursos dos alunos é um destaque. Santana, Santana e Figueiredo (2022) apresentaram essa questão dizendo que o governo, ao instituir a plataforma como obrigatória, parece ignorar completamente a falta de acesso à Internet e a dispositivos eletrônicos por parte de muitos alunos e professores. Isso dialoga com uma das razões práticas para o fraco desempenho da tecnologia digital na escola apresentada por Selwyn (2010a) quando afirma que as escolas não se adequam as necessidades físicas para esse tipo de adesão.

Concomitante a essa discussão, Thaís aponta a plataforma como uma ferramenta útil, mas dependente de vários fatores para ser eficiente. O destaque ocorre tanto seus para pontos positivos quanto às limitações. Assim como Caio, ela define a plataforma como um suporte para os alunos. Ela questiona a promessa de um curso completo e certificado internacional, entre outras, e ressalta que a qualidade do uso da plataforma depende da interação entre o professor, a escola e os alunos, colocando em dúvida se a ferramenta consegue atingir plenamente seus objetivos declarados.

Os discursos apresentam convergências e divergências nas percepções sobre a plataforma Inglês Paraná, destacando aspectos relacionados à funcionalidade, potencial pedagógico e limitações. Um ponto em comum é a visão de que a plataforma contribui para o aprendizado de inglês. Todos os participantes concordam que ela desempenha um papel importante como ferramenta auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e apresenta uma série de benefícios. Há também um reconhecimento comum de desafios relacionados ao acesso à plataforma. Fatores como a necessidade de conexão à internet, dispositivos adequados e infraestrutura escolar são apontados como barreiras que dificultam a utilização plena por alguns alunos e professores (Lucas, Thaila, Thaís). Os exercícios são considerados bons, mas algumas habilidades, como oralidade e aspectos críticos, são apontadas como pontos de aprimoramento (Caio, Rosamaria). Os participantes veem a plataforma como um complemento às aulas presenciais, reforçando que ela atua como uma ferramenta de suporte ao planejamento, à explicação e à personalização das atividades (Lucas, Rosamaria, Thaila, Thaís).

Os discursos também apresentam algumas divergências como a perspectiva sobre o conteúdo oferecido. Rosamaria é mais crítica ao apontar que a plataforma apresenta um viés metalinguístico e não promove a formação crítica ou debates em sala de aula. Por outro lado, Lucas, Caio e Thaila destacam que os conteúdos são conectados ao cotidiano, práticos e eficientes para o aprendizado. A visão sobre a acessibilidade e usabilidade também se contrapõem. Enquanto Thaila e Lucas destacam a facilidade de uso da plataforma, Thaís e Caio pontuam limitações na inclusão de usuários, como a exigência de e-mails institucionais e infraestrutura adequada, o que pode dificultar uma adesão mais ampla. Por fim, a avaliação da plataforma como “ferramenta completa”.

Complementar às representações sobre a plataforma, os pibidianos também demonstram uma aderência à ela, a partir de uma visão nostálgica e comparativa entre suas experiências escolares e o potencial que a plataforma Inglês Paraná oferece para os estudantes de hoje, conforme os excertos a seguir:

(31) **Gostaria** muito de **ter tido acesso** na minha época escolar, a plataforma é **muito simples de usar** e **incentiva** o que não foi incentivado pra mim nas minhas aulas de inglês, **treinar a pronúncia e fugir do tradicional** (N3-Lucas).

(32) A despeito disso, como aluna, eu **gostaria de ter tido acesso** a esse tipo de recurso tecnológico educacional, pois **penso** que **seria mais uma ferramenta importante** no meu aprendizado de língua inglesa. Os recursos audiovisuais me **auxiliariam** bastante, principalmente porque **gosto** muito de ouvir a pronúncia das palavras. Na minha época **não existia** isso (N3-Rosamaria).

- (33) Confesso que eu **gostei** muito da plataforma, mesmo **sendo usada** só pelos alunos de escola, eu **adoraria poder usar** também. É uma pena que **nem todos possam ter acesso** à plataforma. Com certeza **teria sido ótimo ter tido** uma plataforma assim na minha época de escola (N3-Thaila).

A ideia de que gostaria (processo mental) de ter tido acesso na sua época escolar, consolida a representação positiva da plataforma para a aprendizagem da língua. Essa ênfase ocorre mediante a constatação da simplicidade de uso e do incentivo para aprender inglês, o que segundo expresso no excerto, ajudaria na pronúncia e a fugir do tradicional (Lucas). Essa fala demonstra a representação da tecnologia, nesse caso representada pela plataforma, como uma forma de inovar no campo educacional, possibilitando uma forma diferenciada de ensino e aprendizagem. No discurso de Rosamaria também são utilizados vários processos mentais: (*gostaria de ter tido, penso que, gosto muito, vejo... como*). Esses processos remetem à imaginação de que o aprendizado poderia ter sido diferente caso existisse a plataforma na época de educação básica dos pibidianos. Isso fica nítido na combinação dos processos “*gostaria*” (Futuro perfeito/condicional) de ter tido (Infinitivo pessoal) e penso que seria (Futuro perfeito/condicional). Thaila também reflete sua avaliação pessoal sobre a plataforma por meio do processo mental “*gostar*” (*eu gostei muito da maneira como as aulas são*), contudo ela também alerta sobre a existência de uma limitação relacionada ao acesso.

Os participantes reconhecem que a plataforma apresenta características inovadoras, como a simplicidade de uso, o incentivo à pronúncia e a interação com conteúdos audiovisuais, aspectos que contrastam com as experiências que eles vivenciaram em suas próprias trajetórias escolares (Lucas, Rosamaria, Thaila). Há um consenso entre eles sobre o impacto positivo que esse tipo de ferramenta teria tido em suas formações escolares. Tanto Lucas quanto Rosamaria mencionam que a plataforma oferece elementos que faltaram em suas experiências, como o foco na pronúncia e a integração de recursos audiovisuais. Thaila e Lucas lamentam que a plataforma esteja restrita a alunos de escolas específicas, apontando a exclusão de outros públicos como um problema recorrente na implementação de recursos tecnológicos educacionais. A apreciação emocional expressa por todos os participantes em relação à plataforma, como o desejo de tê-la utilizado no passado, reflete o argumento de Selwyn (2014) de que as tecnologias educacionais não são apenas ferramentas práticas, mas também possuem um impacto simbólico e afetivo na percepção dos usuários. Esse envolvimento é expresso quando se trata também dos alunos:

- (34) Ela **contribui** muito para o aprendizado do inglês, **incentivando** o aluno a **fazer** os exercícios, quando o aluno **faz** todos esses exercícios dos 16 níveis ele **ganha** um certificado. **Acredito** que o uso junto ao professor em sala de aula **é mais prático e**

**mais confiável** também, **nem todos os alunos possuem dispositivos** móveis e **projetando** os exercícios **acredito** que os alunos **prestam mais atenção** e se **envolvem** mais na aula. (N3-Lucas).

- (35) Na minha visão, o aluno que **se dedicar** à plataforma **pode alcançar** um bom nível de inglês, equiparado ao que é ensinado nos cursos particulares de idiomas. Todavia, para isso, **é necessário que o aluno tenha amplo acesso** aos recursos tecnológicos, como bons dispositivos digitais (*tablet*, celular, computador) e também a uma boa conexão de internet, o que, infelizmente, **não é a realidade de muitos**, senão da maioria. Essa **é uma das críticas que faço** ao sistema, pois **mantém** na condição de privilegiados os que, de fato, já o são, na medida em que somente **poderão fazer uso** da plataforma aqueles que **possuem** uma certa condição social que o **permita** acesso a recursos tecnológicos. Por outro lado, os menos favorecidos, **caso não sejam colocados** em condição de igualdade com os demais, **não usufruirão** da ferramenta e o sistema de exclusão se perpetuará. Penso que o papel do aluno **muda** com a plataforma, porquanto tem a possibilidade de **se aprimorar** em casa, conforme seu nível de inglês. **Considerando** a proposta interativa da plataforma, cada aluno **deve usá-la** de seu próprio dispositivo, ainda que na sala de aula (N3-Rosamaria).
- (36) Eu acho que o papel do aluno **não muda tanta coisa**, pois com as aulas na escola pode o **ajudar a entender** melhor as atividades da plataforma quando ele **for fazer** mais tarde. Assim como o contrário também, com as aulas na plataforma o aluno **consegue entender melhor** as aulas em sala (N3-Thaila).

Os excertos analisados destacam representações dos alunos como beneficiários da plataforma, com percepções distintas sobre o papel do professor e da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem. Lucas atribui à plataforma um caráter **motivacional**, exemplificado pelos processos materiais “*contribui*” e “*incentivando*”, sugerindo que sua mediação pelo professor em sala de aula seria mais prática e confiável. A confiabilidade mencionada parece remeter à garantia de que os alunos realizem as atividades sob supervisão, evitando possíveis dispersões. Contudo, de Deus (2024) alerta que a metodologia de “erro e acerto” frequentemente usada por estudantes para avançar nas atividades ocorre tanto em casa quanto em sala de aula, o que relativiza a ideia de que a presença do professor eliminaria esse comportamento. Lucas também destaca a falta de recursos como barreira significativa para o uso pleno da plataforma, o que reforça a necessidade de investimentos estruturais nas escolas para garantir acesso igualitário. Outro ponto para defesa do uso em sala, seria uma forma de driblar a falta de recursos dos alunos em casa. O ponto em questão é que a escola precisaria ofertar os recursos necessários, o que não parece ser o caso, segundo já demonstrado pelas falas dos pibidianos em outros momentos. Em 2010, Selwyn (2010a) já demonstrou preocupação com essa questão. Ele alertou que o investimento em recursos e plataformas obrigatórias não dão garantias de que mudanças concretas possam acontecer.

Por outro lado, Rosamaria enfatiza a proposta interativa da plataforma, defendendo que o uso em dispositivos individuais seria mais coerente com seus objetivos pedagógicos.

Ela associa aos alunos processos materiais (*dedicar-se*) e mentais (*refletir sobre o papel e os desafios do acesso*), destacando a necessidade de dedicação para alcançar resultados significativos, comparáveis aos obtidos em cursos particulares de idiomas. Contudo, Rosamaria reconhece que a efetividade desse modelo depende do acesso a dispositivos e internet de qualidade, algo inacessível para muitos alunos. Nesse ponto, sua fala evidencia uma percepção crítica, apontando que a exclusão digital reforça desigualdades já existentes e limita o potencial democratizador da tecnologia. Como Selwyn (2010a) argumenta, o investimento em tecnologia educacional, sem suporte estrutural adequado, tende a amplificar desigualdades em vez de reduzi-las.

Thaila apresenta uma visão complementar, entendendo a plataforma como um recurso auxiliar que reforça a aprendizagem mútua entre os contextos on-line e presencial. Os processos materiais (*compreender*) e relacionais (*não muda muita coisa*) associados ao aluno sugerem que a tecnologia complementa o aprendizado sem alterar significativamente seu papel. Essa perspectiva ressalta a importância de articular práticas pedagógicas que integrem as atividades da plataforma e da sala de aula, promovendo um ensino híbrido efetivo. Ela afirma que a plataforma possibilita que o aluno consiga entender melhor as aulas a partir dos conteúdos estudados na plataforma. Entretanto, essa questão não é expandida e cabe uma análise mais crítica de como essa relação se efetivaria.

As análises revelam um tensionamento entre a inclusão e a exclusão digital, com representações que ora posicionam o aluno como agente ativo no aprendizado, ora como sujeito passivo, condicionado pelas desigualdades estruturais. A dependência de recursos tecnológicos adequados limita o potencial inclusivo da plataforma, perpetuando disparidades socioeconômicas que afetam a experiência educacional. Conforme Xavier, Alves e Petrus (2023) destacam, o sucesso escolar é influenciado por uma complexa rede de fatores socioeconômicos, cognitivos e culturais, o que torna insuficiente a ideia de que dedicação pessoal seja o principal determinante do aprendizado.

Em síntese, os discursos analisados revelam tanto o potencial transformador da plataforma quanto os desafios estruturais que comprometem sua eficácia. A implementação de soluções educacionais mais equitativas, como investimentos em infraestrutura e formação docente, é essencial para garantir oportunidades iguais a todos os estudantes e para que a tecnologia contribua, de fato, para a redução das desigualdades no processo de ensino-aprendizagem.

Mediante toda a discussão em torno da plataforma, o papel do professor também tem destaque nos discursos dos pibidianos. Por vezes eles o mencionam de forma geral, em outras se colocam nesse papel, conforme vemos nos excertos a seguir:

- (37) No entanto, acredito que ela **não substitui** a aula expositiva com a presença de um professor (N3-Caio).
- (38) A relevância da plataforma para o aprendizado da língua inglesa é muito grande, **ajuda** demais o professor a **explicar** de uma forma mais simples. A plataforma é **muito fácil de se usar** e simples também, **facilita** demais o trabalho do professor em **achar** conteúdo para **aplicar** em aula [...] A plataforma **contribui** bastante para a forma do professor **dar aula e planejar** também, ela **contribui** bastante para a forma em que o professor **vai explicar** os conteúdos. **Acredito** que a plataforma **não muda o papel do professor** na sala de aula, a plataforma é **mais uma ferramenta que facilita** o trabalho do docente. Nas aulas em que **observamos** da professora Fabiola sem o uso da plataforma **houve uma diferença** muito significativa, muitos alunos **não prestavam a atenção** e alguns **não fazia** os deveres do livro mesmo as atividades sendo feitas em dupla, sem a plataforma parece que os alunos **não ficam interessados** no conteúdo trabalhado e **não se esforçam para fazer** as atividades (N3-Lucas)
- (39) Como professora, **vejo** a plataforma como mais uma ferramenta de ensino, uma aliada no processo ensino-aprendizagem, que **deve ser usada** em conjunto com outros suportes didáticos, como o livro, o quadro negro, data show, entre outros. A questão que se levanta é que a plataforma **não pode e não deve substituir** o professor, **devendo ser usada** como mais um suporte para o ensino da língua. Ao professor **cabe promover** a formação crítica do aluno, **abordando** conteúdos para além do ensino metalinguístico e isso nenhuma plataforma pode **substituí-lo** (N3-Rosamaria).
- (40) Eu **não acho que o papel do professor muda** nas aulas, pois **não é ele que dá a aula** na plataforma. Mesmo o professor **dando aula** num tempo e os alunos **usando** a plataforma em outro tempo, o papel dos dois é **super importante**. Claro que o professor é o **principal** ali (N3-Thaila).
- (41) [...] o professor **terá de adaptar** o que a plataforma oferece de acordo com a realidade que lhe é oferecida, qualidade da internet, o acesso dos alunos à rede de internet (no caso de atividades domiciliares), acesso dos alunos à aparelhos celulares e/ou computadores, dito isso a plataforma muitas vezes **depende da “modificação”** do professor para sua realidade, tanto na estrutura da ferramenta, quanto na didática que o professor **vai aplicar** na sala de aula, sendo assim, a plataforma **não pode ser vista** pelo professor como uma ferramenta “integral” para sua didática, o docente **deve encará-la** como base, para assim **realizar** modificações **levando em consideração** sua realidade. Sobre exercícios e funcionalidade do Inglês Paraná, em minha opinião **são bons**, mas como eu disse anteriormente, o professor **pode** sim **usar** as atividades como base, e **complementar** com outros recursos (N3-Thais).

O papel do professor é discutido de maneira diversificada, mas com um ponto em comum: ele não deve ser substituído pela plataforma. Caio advoga pela importância de aulas expositivas conduzidas pelo professor. Essa ideia é complementada por Lucas ao ser ressaltado que ela auxiliaria o trabalho do professor para planejar e explicar conteúdos, tendo um papel de **ferramenta de apoio**. Contudo, sua utilização seria determinante para o comportamento dos alunos, uma vez que sem a plataforma eles não se envolveriam tão

ativamente no processo de aprendizagem, independentemente da estratégia. A ênfase a este desinteresse revela uma representação da tecnologia como **motivacional**. O uso de verbos como “*não prestavam atenção*” e “*não se esforçam*” sugere uma **passividade** dos alunos sem a mediação da tecnologia, reforçando a ideia de que a plataforma é um ator necessário para mobilizar a ação dos estudantes.

Rosamaria expande a relevância do papel do professor, especialmente para promover uma **formação crítica** que a plataforma não ofereceria. Dessa forma, ao professor caberia a realização de vários processos (*promover, abordando para além do ensino metalinguístico*) que incidiram diretamente na formação crítica dos alunos. A plataforma é percebida como uma **ferramenta** que facilita a interação e promove o interesse, mas seu impacto está condicionado à mediação do professor e ao contexto socioeducacional (*ferramenta de ensino, aliada, suporte*). Processos relacionais (*não acho que o papel do professor muda*), definem o professor como **essencial** no processo (*o professor é o principal ali*), refletindo a hierarquia e importância do docente ao desempenhar um papel ativo para adequar o uso da plataforma à realidade escolar.

A tecnologia é representada como uma ferramenta que não altera fundamentalmente o papel do professor, mas sim o complementa. Isso reflete um discurso comum de que a tecnologia é um recurso instrumental, sem capacidade de transformar radicalmente as relações de poder na sala de aula (Selwyn, 2014). Ela não atua como um ator autônomo, mas depende da mediação do professor para ser efetiva. Processos materiais e relacionais (*não pode ser vista pelo professor como uma ferramenta integral; pode usar as atividades como base*) posicionam o professor como o agente que realiza adaptações concretas para integrar a plataforma ao contexto escolar, sendo um mediador de conteúdos, indicando que sua prática não pode ser substituída. Nesse ponto, a tecnologia é representada como flexível e adaptável, mas também como limitada pela infraestrutura e contexto local. Isso reflete uma visão crítica de que a tecnologia não é uma solução universal, mas sim um recurso que precisa ser contextualizado. Este discurso sugere uma visão pragmática da tecnologia, alinhada com a ideia de Selwyn de que as tecnologias digitais são frequentemente “domesticadas” pelos usuários para se adequar às suas necessidades e realidades.

Os participantes convergem na visão de que a tecnologia não substitui o papel do professor, mas atua como um suporte no processo pedagógico. Essa perspectiva reflete a crítica de Selwyn (2010, 2014) ao determinismo tecnológico, que supõe que as tecnologias, por si só, são capazes de transformar o ensino. Em vez disso, Selwyn argumenta que o uso da

tecnologia está inextricavelmente ligado às práticas pedagógicas e à **agência** dos professores. A afirmação de Rosamaria sobre a formação crítica do aluno alinha-se à visão de Selwyn sobre o papel ativo do professor em moldar as *affordances* da tecnologia para objetivos educacionais específicos. O professor é representado como um mediador crítico e formador de pensamento, algo que a tecnologia não pode realizar. Isso reflete uma visão ideológica de que a tecnologia é limitada em sua capacidade de promover a criticidade e a reflexão.

Lucas observa que os alunos demonstram maior engajamento quando a plataforma é utilizada. Isso pode ser analisado à luz das *affordances* das tecnologias educacionais, conceito trabalhado por Selwyn (2014), que destaca as possibilidades e limitações que uma tecnologia oferece em diferentes contextos. Aqui, os alunos são representados como dependentes da tecnologia para manter o engajamento e a motivação. Isso sugere uma visão de que a tecnologia tem um papel central na mediação do interesse dos alunos, o que pode refletir uma ideologia de que os alunos contemporâneos são “nativos digitais” (Selwyn, 2014).

Thais enfatiza a necessidade de adaptar a tecnologia às condições materiais e sociais da escola, incluindo acesso à internet e dispositivos pelos alunos. Selwyn (2010) argumenta que a eficácia das tecnologias educacionais está profundamente enraizada nas condições sociais em que são implementadas. Isso demonstra que as tecnologias não possuem um impacto intrínseco, mas que sua utilidade depende das práticas sociais, políticas e econômicas que as envolvem. Quando fala que a funcionalidade da plataforma é boa, mas o professor deve complementar com outros recursos, Thais demonstra uma representação mais nuanceada do recurso, reconhecendo seus pontos positivos, mas também suas limitações. Isso reflete uma visão de que a tecnologia é útil, mas não suficiente por si só, alinhando-se à ideia de Selwyn de que as tecnologias digitais são frequentemente “recontextualizadas” pelos usuários.

Enquanto os discursos apontam para a capacidade do professor de adaptar a plataforma às suas necessidades e ao contexto específico da sala de aula, Santana, Santana e Figueiredo (2022) questionam essa autonomia e protagonismo. Em análise sobre os discursos governamentais, os autores questionam a ideologia subjacente às representações do professor nos discursos oficiais e apontam para uma ativação limitada, de forma passiva e operacional, sugerindo uma redução do papel docente a executor de tarefas tecnológicas e avaliativas. Essa divergência de discursos mostra como as representações ideológicas podem variar entre os discursos oficiais (governo) e os discursos dos próprios professores. Isso indica uma diferença na percepção de agência docente, sendo vista como limitada nos discursos oficiais e mais ativa nos relatos dos professores. Essa constatação é problemática, visto que o uso crítico e

reflexivo das tecnologias digitais pelo professor é um elemento fundamental no desenvolvimento de competências e habilidades em uma dimensão pedagógica, pressupondo que o potencial que as tecnologias oferecem para representar e transmitir informações não representa, em si, uma contribuição para os processos de ensino e aprendizagem, mas depende da apropriação que o professor faz delas (UNESCO, 2016).

As análises revelam uma tensão entre os discursos da valorização da tecnologia como facilitadora e a resistência à ideia de que ela possa substituir o professor. Essa dualidade é comum em discursos sobre tecnologia na educação (Selwyn, 2014) e reflete uma visão de que a tecnologia deve ser mediada pelo professor, que continua sendo o ator central no processo educacional. Além disso, os discursos sugerem que os pibidianos têm uma visão pragmática da tecnologia, reconhecendo seus benefícios, mas também suas limitações e a necessidade de adaptação ao contexto local. Isso reforça a ideia de que as tecnologias digitais não são neutras, mas sim inseridas em contextos sociais e ideológicos específicos (Selwyn, 2014).

Os excertos analisados apresentam uma visão abrangente sobre a plataforma Inglês Paraná, destacando seu potencial como ferramenta de apoio ao ensino da língua inglesa. De maneira geral, a plataforma é considerada útil e eficiente, contribuindo para a prática de habilidades linguísticas como gramática, vocabulário, compreensão auditiva e pronúncia, com recursos intuitivos e acessíveis. No entanto, há consenso sobre a impossibilidade de substituir o papel do professor, sendo a plataforma vista como um complemento às práticas pedagógicas tradicionais. Os benefícios incluem a autonomia do aluno, a possibilidade de personalização do aprendizado e a interação com recursos audiovisuais. Contudo, as limitações estruturais, como o acesso restrito a dispositivos e internet, além do foco no ensino formal e metalinguístico, são apontadas como desafios que perpetuam desigualdades educacionais. Assim, enfatiza-se a importância de integrar a plataforma a uma abordagem crítica e contextualizada, mediada pelo professor, para maximizar seu impacto positivo no processo de ensino-aprendizagem.

Com relação ao papel do professor e do aluno, os excertos evidenciam que a plataforma Inglês Paraná não altera fundamentalmente a função de nenhum dos dois, mas redefine suas dinâmicas dentro do processo de ensino-aprendizagem. O professor continua sendo o principal mediador e responsável por contextualizar, adaptar e complementar os conteúdos da plataforma, promovendo uma abordagem pedagógica crítica e ampliando as possibilidades de aprendizado. Ele assume um papel indispensável para garantir que a

tecnologia seja utilizada de forma inclusiva e relevante, considerando as realidades e limitações de seus alunos.

Já o aluno é visto como um agente ativo no processo, beneficiado pela autonomia que a plataforma oferece para estudar em seu próprio ritmo e contexto. No entanto, o acesso efetivo à plataforma e seus benefícios está condicionado a fatores como disponibilidade de dispositivos tecnológicos e conexão com a internet. Isso reforça a necessidade de suporte e acompanhamento do professor, especialmente para mitigar desigualdades. Em resumo, a plataforma transforma o papel do aluno em um participante mais autônomo, enquanto o professor mantém a centralidade na mediação e na promoção de uma aprendizagem significativa e inclusiva.

A seguir, apresento as representações, processos e discursos vinculados pelos pibidianos nesta seção.

**Quadro 15: Síntese da subseção:** Representações iniciais sobre a plataforma

Categoria	Elementos
<b>Representação dos Atores Sociais</b>	<p><b>Aluno:</b> usuário e beneficiário da tecnologia</p> <p><b>Professor:</b> agente adaptador de atividades com tecnologia, principal ator no processo de ensino e aprendizagem</p> <p><b>Tecnologia:</b> ferramenta de aprendizagem e de apoio, ajuda extra.</p>
<b>Processos Relacionados à Tecnologia</b>	<p><b>Mediação Docente:</b> dar aula, usar, é o principal, terá de adaptar, modifica, aplica, deve encarar (a tecnologia), realizar modificações, levar em consideração a realidade, complementar.</p> <p><b>Impacto no Aluno:</b> faz um teste, quiser recapitular, poder concluir, ter dificuldades, consegue compreender, entender melhor, não tem acesso fácil a internet e dispositivos, ganha certificado, prestam mais atenção, se envolvem, se dedicar, pode alcançar, ter amplo acesso a recursos, não usufruirão, deve usá-la, não ficam interessados, não se esforçam para fazer.</p> <p><b>Características da Tecnologia:</b> contribui, permite a prática, auxilia, contribuir, apresentar falhas, facilita o aprendizado, incentiva, é muito boa, identifica, ajuda a entender e explicar, não é livre para todos usarem, aborda, pode ficar cansativo, desempenha, parecer ser simples, é atrativa, chama atenção, possibilita interação, simula situações, não propicia formação crítica, é útil, mostra, auxilia, apresenta pontos positivos e negativos, não pode substituir o professor, não pode ser vista como ferramenta integral.</p>
<b>Discursos e Ideologias</b>	<p><b>Principais discursos:</b> Tecno-fundamentalismo, Aprendizado Centrado no Aprendiz, Eficiência da Educação, Anti-institucionalismo.</p> <p><b>Correntes ideológicas associadas:</b> Libertarianismo, Novo Capitalismo, Neoliberalismo.</p>

Fonte: a autora.

#### 4.2.3.2 Representações críticas sobre a plataforma

Tendo apresentado os discursos dos professores logo após conhecerem a plataforma Inglês Paraná, esta seção tem como foco apresentar as representações estabelecidas após os encontros de intervenção. Com isso é possível vislumbrar mudanças ou manutenção de discursos dos professores. Assim como a primeira narrativa sobre a plataforma Inglês Paraná, a segunda, evidencia a **plataforma**, o **aluno** e o **professor** como os atores sociais principais, sendo a plataforma um ator social **incluído** por **ativação** e **participação** na maior parte do tempo. Como as narrativas demonstram pontos complementares ou opostos, a análise tende a apresentar tais características. A seguir, os excertos que demonstram a representação da plataforma após discussões mais aprofundadas sobre ela:

- (42) **Analisando** os conteúdos da plataforma **foi possível perceber** uma grande diversificação dos conteúdos, o que **pode favorecer** o ensino, no entanto como apontado anteriormente a plataforma **carece de textos**, o que **pode ser** um déficit para a formação dos alunos, outro ponto relevante é a forma como a plataforma **recebe** as produções orais dos alunos, **há uma restrição** na tolerância da entonação e de aspectos fonéticos (N4-Caio).
- (43) Depois do encontro do dia 12/07 em que **discutimos** a plataforma Inglês Paraná, **percebi** que tudo o que eu **achava** de bom nesta plataforma **é completamente amadora e copiada** do aplicativo Duolingo. Para essa plataforma **ser ruim** ela **precisa** melhorar, e muito, a plataforma infelizmente **não tem** textos que **possam ajudar os alunos a compreender** mais a língua inglesa e o sistema de respostas **pode ser** facilmente enganado, o que **ocorre** muitas vezes, os exercícios **são** praticamente cópias do Duolingo e de outros sites que ensinam o inglês. Algum dos benefícios que eu **achava** que seria bom para os alunos **era** o fácil acesso da plataforma, mas depois do encontro **discutimos** que nem sempre a internet da escola **vai estar funcionando** (como a da Uenp), nem todo os alunos **podem ter o acesso** à internet na sua casa também, principalmente os que **moram** nas vilas rurais em que algumas **não tem** wi-fi (N4-Lucas).
- (44) **Cotejando** a plataforma com a BNCC, **verifiquei** que nela **faltam** muitas habilidades e competências. Na verdade, a plataforma **está bem distante** daquilo que **é preconizado** pela BNCC, na medida em que **não aborda** o ensino da língua com caráter formativo, **tampouco alia** língua, território e cultura. A plataforma também **é focada** no ensino do inglês de prestígio (americano ou britânico), **desviando-se** do conceito de inglês como língua franca. A plataforma **é focada** no aspecto formal da língua, ou seja, **possui viés** eminentemente metalinguístico, **não propiciando** uma formação crítica do aluno, **tampouco promove** debates e discussões profícuas em sala de aula. Por se tratar de uma ferramenta que **auxilia** o aluno quanto ao *speaking* e *listening* - ainda que de forma descontextualizada - a plataforma Inglês Paraná **mostrou-se** aliada ao ensino-aprendizagem da Língua Inglesa. Todavia, **trata-se** de mais uma ferramenta e **de longe deve ser considerada** como a única ou a principal (N3-Rosamaria).
- (45) **Mudou** completamente minha visão, de primeira eu **fiquei** super encantada com a plataforma, **querendo muito usar** também, que **pudesse ter** uma brecha para outras pessoas **usarem**, pois ela **era** ótima, com atividades super excelentes. Mas depois do

nosso encontro, **discutindo** sobre a plataforma, se ela **estava** certinha de acordo com a BNCC... **mudou** totalmente minha visão. Ela **não tem** nada do que tínhamos **pensado** que ela tinha. Principalmente o texto, que é o mais importante, **falta** muitos eixos (língua como construção social, oralidade e identidade, gêneros verbais e híbridos, conhecimentos linguísticos, dimensão intercultural, etc), **vimos** isso no encontro, **foi** surreal **perguntarmos** para as professoras se **tinha ou não** tal eixo e **descobrirmos** que a plataforma **não tem** basicamente nada. Isso **me deixou** chocada, aquela plataforma que eu super **amei**, **não era** nada daquilo que eu **imaginei** ser boa. Ela **é boa**, mas **falta muita coisa para ser** completamente incrível. O único ponto que **vimos** que a plataforma **bate** na BNCC é a tecnologia. Realmente **tem** muito o que melhorar nessa plataforma, ela **é boa**, mas **não o suficiente**, sem esses eixos eficientes. Ainda mais sobre o inglês, a plataforma **não tem** uma variedade de inglês, ela **foca** principalmente (ou apenas) no inglês americano. (N4-Thaila).

- (46) Quando eu **conheci** a plataforma Inglês Paraná eu **fiquei** encantada, **conheci** através do PSS, **achei** tudo incrível até que no nosso encontro **falando** com a professora Fabíola, **discutimos** melhor sobre a plataforma e se ela **estava** de acordo com a BNCC e assim **vimos** que ela **não tem** nada do que **pensamos** em sala (no nosso encontro) na plataforma **não possuem** textos, o que é de suma importância, **falta** muitos eixos (língua como construção social, oralidade e identidade, gêneros verbais e híbridos, conhecimentos linguísticos, dimensão intercultural, etc.), Isso **me deixou** um pouco descontente, aquela plataforma que eu **conheci** e **adorei** de primeira, **não era** nada daquilo que **pensava**. Ela **é boa**, mas **falta** muita coisa para **ser** completamente eficiente. O único ponto que **vimos** que a plataforma **bate** na BNCC é a tecnologia (N4-Thais).

Caio retoma as ideias do texto anterior, acrescentando-se que após análise da plataforma pode ser percebida (processo mental) uma grande diversificação dos conteúdos, um fator que poderia (processo mental) favorecer o ensino. Entretanto, não há um desenvolvimento nas ideias a ponto de demonstrar estes benefícios. Uma deficiência para produções orais é novamente destacada, dessa vez ressaltando que isso se pauta na forma como a plataforma considera (*processo material: receber*) a entonação e aspectos fonéticos. Outro apontamento, diz respeito a uma carência (*processo material: carecer*) de textos, que segundo expresso no excerto, poderia acarretar (*processo mental: poderia ser*) um déficit de formação dos alunos. As ideias são dispostas de forma imparcial na maior parte do tempo, com a restrição em apontar características percebidas como positivas e negativas após análise da plataforma, contudo não houve um posicionamento mais crítico sobre o tema. Cabe ressaltar que, embora nas discussões dos encontros antes da escrita desta segunda narrativa tenham se pautado em discussões mais aprofundadas sobre a plataforma, Caio não demonstrou nenhuma mudança de entendimento sobre o assunto. Conforme percebido pela brevidade da escrita, pode ter preferido simplesmente não entrar no mérito da questão.

Em sua segunda narrativa, Lucas destaca o papel da plataforma com uma série de processos: materiais (*precisa melhorar, não tem textos, não tem variedade de conteúdos*) e relacionais (*é amadora e copiada, papel inexistente*). Por meio desses processos, é exercida uma crítica que a relega a uma “*cópia do Duolingo*” e de outros aplicativos e a uma

ferramenta **limitada**, com poucos conteúdos diversificados e um sistema de respostas que pode ser enganado. Tais fatores comprometeriam sua eficácia no ensino do inglês. É perceptível uma mudança de ponto de vista sobre a plataforma. Na primeira, há um destaque positivo em relação a ela, destacando aspectos como a interface amigável, a simplicidade dos exercícios e o **suporte** que ela oferece ao aprendizado do inglês, incluindo a pronúncia e conteúdos que se alinham a um aprendizado corporativo. Ela era concebida como um **benefício** ao ensino da língua, facilitando o trabalho do professor e incentivando o envolvimento dos alunos. O tom geral era de apreciação, com críticas leves, como a necessidade de acesso via e-mail institucional e o possível cansaço devido ao uso frequente.

Os questionamentos de Lucas aumentam na segunda narrativa, apontado para a qualidade e a originalidade dos exercícios, o sistema de respostas falho, e a falta de diversidade cultural e linguística, pois a plataforma priorizaria o inglês americano. Esta mudança de percepção aponta para a importância das vivências experienciais dos professores em formação amparadas por discussões teóricas, o que neste caso, está ligada às discussões realizadas em grupo (*Depois do encontro do dia 12/07 em que discutimos a plataforma Inglês Paraná*). Essa mudança de discurso demonstra como as representações podem ser recontextualizadas de acordo com as situações e os interlocutores (Van Leuween, (2004) e como uma visão mais crítica sobre as tecnologias educacionais são essenciais para uma compreensão realista do atual cenário de tecnologia educacional e, talvez o mais importante, para perceber o potencial educacional inquestionável dessas tecnologias (Selwyn, 2010).

Rosamaria também faz alusão às limitações da plataforma quando contrastadas aos pressupostos da BNCC (Brasil, 2017) e ao conceito de Inglês como Língua Franca (*foca no inglês de prestígio*). Esse ponto, não abordado em sua primeira narrativa, indica uma análise mais ampla, conectando o uso da plataforma a políticas educacionais e normativas nacionais, o que demonstra uma crítica mais fundamentada e contextualizada. Esse é um ponto de crítica ausente no primeiro texto e que sugere uma visão mais ampla sobre a diversidade linguística e cultural da língua inglesa. Essa observação dialoga diretamente com a forma como pesquisadores que abordam o ensino de línguas sob a perspectiva da Língua Franca (ILF) tendem a vê-lo. Ou seja, como um processo muito mais amplo envolvendo uma vasta gama de habilidades de comunicação, conhecimento e atitudes, como estratégias de comunicação, competência pragmática e linguagem e consciência cultural (Cogo, 2012). Abordagem, inclusive, recomendada na formação de professores. Um passo nessa direção foi a adoção do ILF para fundamentar a própria BNCC, citada por Rosamaria, a partir de 2017. A BNCC descreve o termo língua franca como “*uma língua que se materializa em usos híbridos,*

*marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais”* (Brasil, 2017, p. 240).

Na mesma direção, é perceptível uma outra questão, abordada de forma repetida, palavra por palavra, em ambas as narrativas de Rosamaria: uma **ênfase no aspecto formal e metalinguístico** da plataforma e a falta de estímulo ao pensamento crítico. No segundo texto, é acrescentado que *“nela não há textos, somente exercícios mecânicos, autômatos, deixando completamente de fora o trabalho com os eixos de leitura e escrita”*. Esses aspectos levantados, são incidentes quando se trata do ensino de língua inglesa na educação básica, tendo em vista a importância de considerar o inglês como um fenômeno linguístico e de valorizar suas múltiplas formas, focando em estratégias e habilidades interculturais, (El Kadri; Gimenez, 2013), que ultrapassem exercícios repetitivos e descontextualizados. A ideia de que a plataforma é vista como uma ferramenta *“importante”* e *“aliada”* ao ensino-aprendizagem é repetida de forma quase idêntica nas duas narrativas de Rosamaria, demonstrando uma retomada de ideias de uma na outra.

Em sua primeira narrativa, Thaila expressa uma visão encantada com a plataforma, fator que muda após discussões críticas sobre sua adequação à BNCC. Há um reconhecimento sobre suas limitações em termos de diversidade de eixos e abordagem de conteúdos interculturais. A plataforma é relegada a um estado de incompletude que evidencia decepção quanto à expectativas iniciais. Os processos mentais utilizados expressam essa mudança interna de opinião: *(mudou completamente minha visão, me deixou chocada, foi surreal)*, refletindo um impacto emocional ao descobrir as limitações da plataforma. Uma visão positiva da plataforma, *(Ela é boa, mas falta muita coisa para ser completamente incrível)*, é mantida, mas pensada com maior cautela. Isso é justificado por meio dos processos materiais *(não tem textos que possam ajudar os alunos)* e aos processos existenciais *(a plataforma não tem basicamente nada)* em referência à BNCC. O único ponto observado que a plataforma teria de acordo com a BNCC, na percepção de Thaila, seria a tecnologia.

Thaís apresenta trechos muito similares a ideias expressas por Lucas e Rosamaria, constituindo-se quase como uma cópia direta, incluindo os mesmos exemplos de eixos faltantes e mesmas combinações linguísticas. A menção ao PSS (Processo Seletivo Simplificado) é uma observação pessoal e única, que não aparece em outros excertos, contudo é perceptível a mesma ideia expressa por Lucas *(de primeira eu fiquei super encantada com a plataforma)*. Nas duas narrativas, são apresentadas uma visão equilibrada sobre a plataforma, reconhecendo sua utilidade inicial, mas tornando-se mais crítica após reflexões sobre sua inadequação à BNCC e suas limitações práticas.

Em meio a um amadurecimento crítico percebido nos discursos dos pibidianos em relação à plataforma um outro ponto foi levantado: o papel do aluno. A seguir, apresento os excertos que demonstram esse aspecto:

- (47) Neste encontro foi muito **discutido** o papel do aluno e do professor na sala de aula, o objetivo dessa plataforma **é** transformar o aluno em um protagonista, mas se esse protagonismo **vem** através de uma plataforma que **não mostra** a diversidade na língua inglesa e só **se preocupa** com o inglês americano e basicamente **força** o aluno a **falar** igual, é um papel de protagonista bem ruim e bem raso (N4-Lucas).
- (48) Na minha visão, o aluno que se **dedicar** à plataforma **pode alcançar** um bom nível de inglês, equiparado ao que é ensinado nos cursos particulares de idiomas. Todavia, para isso, **é necessário** que o aluno **tenha** amplo acesso aos recursos tecnológicos, como bons dispositivos digitais (*tablet*, celular, computador) e também a uma boa conexão de internet, o que, infelizmente, **não é** a realidade de muitos, senão da maioria. Essa é uma das críticas que **faço** ao sistema, pois **mantém** na condição de privilegiados os que, de fato, já o são, na medida em que somente **poderão** fazer uso da plataforma aqueles que **possuem** uma certa condição social que o **permita** acesso a recursos tecnológicos. Por outro lado, os menos favorecidos, caso não **sejam colocados** em condição de igualdade com os demais, **não usufruirão** da ferramenta e o sistema de exclusão se **perpetuará** (N4-Rosamaria).
- (49) O papel do aluno **deveria ser** basicamente o protagonista nessa plataforma (N4-Thaila; N4-Thaís<sup>15</sup>)

Na primeira narrativa sobre a plataforma Inglês Paraná, o aluno é representado como **beneficiário** dela, enquanto que na segunda é representado como **sujeito** a ela. Esses dois termos podem soar parecidos, mas implicam uma diferença significativa. Na primeira representação os alunos eram vistos como privilegiados em receber todos os proveitos que a plataforma proporcionaria. Na segunda, eles são vistos como relegados ao uso da plataforma, presos a obrigatoriedade imposta a ela como ferramenta institucional. A representação positiva e otimista do aluno torna-se mais crítica e cética. Ele é representado de forma ambivalente, posicionado em um papel que deveria ser de **protagonista** ao ter acesso a plataforma (*o objetivo dessa plataforma é transformar o aluno em um protagonista*), mas com esse protagonismo questionado (*é bem ruim e bem raso*) por Lucas. Thaila e Thaís também levantam a questão do aluno como um “protagonista” em potencial. Contudo não há detalhamentos sobre essa concepção.

No geral, o aluno é **incluído** por **apassivação**, visto que é submetido à plataforma (força o aluno a falar igual). Enquanto na primeira narrativa, é apontada que a implicação de uso seria o fato de a plataforma não estar disponível para todos, exigindo o uso de um e-mail

---

<sup>15</sup> Os excertos são idênticos nas narrativas de ambas as pibidianas.

institucional, na segunda narrativa, a acessibilidade se torna um ponto central de crítica. São detalhadas as limitações de acesso à internet, especialmente para alunos de áreas rurais que podem não ter Wi-Fi em casa. Há a observação de que nem sempre a conexão das escolas está disponível, limitando o uso da plataforma e, por consequência, o protagonismo dos alunos no processo de aprendizado. Esse ponto reforça sua visão negativa sobre a plataforma após uma segunda análise.

Rosamaria, por sua vez, enfatiza a autonomia do aluno no que diz respeito ao aprendizado por meio da plataforma. A visão (*na minha visão*) é de que aqueles que se interessarem poderão obter bons resultados equiparados a de cursos particulares. Isso demonstra uma crença de que com o recurso correto as chances são medidas por meio de esforço pessoal. Tendo em vista a repetição palavra a palavra nas duas narrativas sobre a plataforma sobre este aspecto, não me alongarei quanto às implicações, apenas reforço a problemática de se ater a questões esforço pessoal para obtenção de sucesso acadêmico.

Além do papel do aluno, o papel do professor também é questionado, assim como na primeira narrativa sobre a plataforma. Os excertos a seguir, ilustram seus discursos.

(50) O papel do professor com essa plataforma é de ser apenas um guia, mas nem todo professor **vai saber como mexer** na plataforma, ainda mais se **for** um professor que **está acostumado** a outro modo de ensino da língua, basicamente o papel do professor com essa plataforma **fica** cada vez mais inexistente, com essa plataforma o ensino **fica** muito robótico e o professor que é praticamente obrigado a **usar** a plataforma **acaba tendo que se virar** para **não deixar** a aula desinteressante, até porque a plataforma **não tem** uma variedade de conteúdos amplos (N4-Lucas).

(51) **Percebe-se** uma intenção do governo em **relegar** o papel do professor de língua inglesa a um segundo plano, **deixando-o** como mero intermediador entre a plataforma e o aluno (N3-Rosamaria).

(52) [...] o professor é apenas o reprodutor, mas **tem** muito professor que **se apaga** nesse quesito (aqueles que **não usam** da tecnologia, **não sabem** muito bem desses novos recursos). (N4-Thaila).

(53) [...] o professor é apenas o reprodutor, mas **tem** muito professor que **se apaga** nesse quesito (N4-Thais).

O papel do professor é revisto por Lucas na narrativa 2. Na narrativa 1, ele foi representado como um **agente** que se **beneficia** da plataforma, pois esta facilitaria o ensino de inglês, especialmente no planejamento e na explicação de conteúdos. A plataforma seria apenas uma ferramenta adicional que auxiliaria o professor, mas ele ainda teria um papel importante na sala de aula. Na narrativa 2, essa visão sobre o papel do professor se torna mais crítica. É observado que a plataforma “*transforma o professor em um guia*” com um papel

“*cada vez mais inexistente*”, representado como um ator **incluído** por **passivação**, em razão de ser sujeito à plataforma. Ele seria posicionado de forma secundária, “*obrigado a usar*” o recurso mesmo que isso torne as aulas mais “*robóticas*” e menos interessantes.

A questão de que a plataforma não substitui o professor também é reafirmada por Rosamaria. Há uma sugestão sobre a “*intenção do governo*” em relegar o papel docente, transformando o professor em um “*mero intermediador*” de conteúdos. Essa observação, além de demonstrar uma preocupação adicional com as políticas públicas e uma crítica mais incisiva ao possível impacto da tecnologia na valorização profissional do professor, também evidencia a forma como o governo representa o professor — um ator passivado, com sua agência em segundo plano, agindo por **sujeição a processos de outros**, nesse caso, abrindo mão do seu papel de professor para agir como intermediador entre a plataforma e o aluno. Essa análise corrobora com a realizada por Santana, Santana e Figueiredo (2022), ao analisar os discursos do governo sobre a plataforma. Eles observaram que os professores, quando representados como agentes ativos nos processos, eram retratados apenas como “um complementar do que é dado pela tecnologia, no qual o trabalho consiste na projeção da plataforma à criação de instrumentos avaliativos” (p. 231). As comparações entre os discursos mostram que há uma repetição clara de temas, que em muitos casos, se diferenciam apenas pelas formulações verbais entre os textos, o que reforça as ideias centrais de acesso desigual, limitações metalinguísticas da plataforma, e importância do professor. Não se pode afirmar, mas aparentemente as ideias da narrativa 1 são apenas reproduzidas na narrativa 2 com um pouco mais de desenvolvimento de opiniões. Fica evidente que o texto 2 foi escrito com base no texto 1, mantendo as mesmas ideias centrais e até reutilizando frases inteiras. Não apenas são preservados os temas principais — como o papel da plataforma, a questão da exclusão digital e a limitação metalinguística — mas também se mantém quase a mesma estrutura argumentativa, com trechos idênticos ou reformulados de forma muito próxima. Essa estratégia pode ter sido pensada justamente para expandir as ideias, demonstrando o que pode ser alterado ou desenvolvido após as discussões sobre o tema ou ter sido apenas um subterfúgio para a simplificar a escrita da narrativa 2. O diferencial observado, do texto 1 e 2, é o aprofundamento crítico em relação à BNCC e ao conceito de inglês como língua franca sobre as limitações educacionais da plataforma.

Há também uma crítica de Thaila à falta de preparo de alguns professores para utilizar a tecnologia. É perceptível como esse apagamento do professor é concebido por sua capacidade de usar a tecnologia. Esse discurso incorre em implicações como reforçar mitos que levam a entender o professor como despreparado (Allwright, 2003), colocando em

segundo plano as contingências e contradições constitutivas da própria atuação docente. A esses mitos, soma-se a pressão de “tecnologizar” a aprendizagem (Mattos, 2015), levando o professor a se perceber diante da necessidade de “dominar” as tecnologias digitais para que possa inseri-las em suas aulas, conforme é esperado pela naturalização da ideia de que a mera inserção das tecnologias pode melhorar a qualidade da educação (Barton; Lee, 2015; Coracini, 2007; Moran, 2000; Pischetola, 2016; Selwyn 2010, 2010a, 2013; 2014). Além disso, é importante reconhecer que esse apagamento não é neutro, porquanto busca produzir e fixar determinada identidade profissional, ao tempo que deslegitima outras (Barros, 2019).

Os discursos dos pibidianos sobre a plataforma Inglês Paraná revelam um deslocamento de uma visão entusiástica para uma postura mais crítica e reflexiva, evidenciando o **embate entre discursos tecno-fundamentalistas** e perspectivas que reconhecem as limitações das tecnologias educacionais (Selwyn, 2014). Inicialmente, há uma aceitação do discurso dominante sobre a tecnologia como solução para problemas educacionais, algo alinhado ao que David Harvey (2005) aponta como uma **lógica neoliberal** que mercantiliza a educação. No entanto, à medida que os pibidianos aprofundam sua análise, começam a questionar a eficácia e a acessibilidade da plataforma, problematizando a padronização curricular imposta pela BNCC e a falta de diversidade no ensino da língua inglesa.

A crítica à centralidade da tecnologia na mediação pedagógica também pode ser analisada sob a ótica de Fairclough (1992), que argumenta que os discursos educacionais carregam ideologias que reforçam relações de poder. Os excertos dos pibidianos evidenciam como a plataforma Inglês Paraná reforça um modelo tecnocrático de ensino, minimizando a autonomia docente e promovendo uma visão instrumental do aprendizado. Esse aspecto dialoga com Gramsci (1971), que discute a hegemonia cultural como um mecanismo de manutenção de estruturas de poder. Ao estabelecer uma plataforma padronizada e prescritiva, o Estado e o mercado determinam as direções do ensino, reduzindo a possibilidade de abordagens críticas e contextualizadas.

Além disso, a dependência da infraestrutura tecnológica, mencionada nos discursos dos pibidianos, ressoa com Bauman (2000), que discute a exclusão digital como um reflexo das desigualdades estruturais. A limitação do acesso à internet e a dispositivos digitais impõe barreiras ao aprendizado, desafiando a ideia de que a tecnologia pode ser uma solução universal para a educação pública. Esse cenário contradiz a noção de inclusão digital, evidenciando que muitos estudantes permanecem marginalizados no processo educativo.

Por outro lado, os discursos que defendem o papel do professor como mediador crítico da aprendizagem refletem princípios freireanos (Freire, 1987), que enfatizam a importância do diálogo e da formação crítica na educação. A visão de que a plataforma deve ser apenas um suporte e não uma substituta do professor indica **resistência à lógica neoliberal** de ensino, que tende a reduzir o papel docente a um executor de práticas automatizadas. Essa tensão também se conecta às discussões de Seymour Papert (1993), que propõe um uso da tecnologia que empodere os estudantes a serem criadores ativos do conhecimento, algo que não se concretiza no modelo imposto pela plataforma.

Dessa forma, a análise dos discursos dos pibidianos sobre a plataforma Inglês Paraná evidencia um processo de **desnaturalização do discurso tecno-fundamentalista**. Embora as narrativas ainda apresentem traços dessa ideologia, há um movimento em direção a uma visão mais crítica e situada da relação entre tecnologia e ensino. O questionamento da padronização, da exclusão digital e da desvalorização do papel docente indica um reconhecimento das limitações e contradições inerentes às soluções tecnológicas no contexto educacional, o que fortalece a necessidade de uma abordagem mais crítica e contextualizada para a integração das tecnologias no ensino de línguas.

**Quadro 16:** Síntese da subseção: Representações críticas sobre a plataforma

Categoria	Elementos
<b>Representação dos Atores Sociais</b>	<b>Professor:</b> guia, ator apagado, intermediador entre a plataforma e o aluno, sujeito à plataforma. <b>Aluno:</b> protagonista superficial, sujeito à plataforma.
<b>Processos Relacionados à Tecnologia</b>	<b>Mediação Docente:</b> saber como mexer, estar acostumado, obrigado a usar, acaba tendo que se virar, se apaga, não usam, não sabem. <b>Impacto no Aluno:</b> falar igual, se dedicar, pode alcançar, poderão fazer uso da plataforma, não usufruirão. <b>Características da Tecnologia:</b> pode favorecer, carece de textos, poder ser um déficit, recebe produções, não tem textos, sistema pode ser enganado, são cópias, faltam habilidades e competências, está bem distante do preconizado, não aborda, não alia, é focada, desviando-se, possui um viés, não propicia formação crítica, não promove debates, mostrou-se aliada, não deve ser considerada como única ou principal, falta eixos, falta muita coisa, não é o suficiente, não mostra diversidade.
<b>Discursos e Ideologias</b>	<b>Principais discursos:</b> desnaturalização do discurso tecno-fundamentalista. <b>Correntes ideológicas associadas:</b> problematização do Neoliberalismo.

Fonte: a autora.

Tendo discutido as mudanças de representação dos pibidianos sobre a plataforma Inglês Paraná, que ocorreu durante os encontros (trans)formativos, na próxima seção procuro

responder a terceira pergunta de pesquisa que condiz aos discursos sobre tecnologia após o encerramento da prática formativa.

### 4.3 QUAIS OS DISCURSOS, REPRESENTAÇÕES E IDEOLOGIAS DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO A TECNOLOGIA APÓS AS EXPERIÊNCIAS?

#### 4.3.1 O discurso do anti-determinismo tecnológico e a reconfiguração do papel docente

Após a análise dos discursos dos pibidianos sobre suas representações iniciais e finais a respeito da tecnologia, foi possível observar um movimento significativo na forma como a tecnologias educacionais foram narradas ao longo do processo formativo. Inicialmente, os participantes expressavam um discurso predominantemente tecno-otimista, atribuindo à tecnologia um papel transformador e revolucionário na educação. No entanto, ao longo dos encontros (trans)formativos, esse discurso passou por deslocamentos, tornando-se mais crítico e reflexivo em alguns momentos. Esta seção se propõe a investigar em que medida essas mudanças discursivas se consolidaram ao final da prática interventiva, explorando os atores sociais, os processos linguísticos empregados e as ideologias subjacentes às narrativas.

- (54) Pessoalmente, **acredito** que as tecnologias **estão mudando** as pessoas, principalmente a forma como nos relacionamos, o que **modifica** a maneira de **ensinar e aprender**. Os seres humanos, cada vez mais tecnológicos, **não serão** mais os mesmos, e a forma de **aprender e ensinar** também não será. Isso **reflete** diretamente no ambiente escolar. (N7-Caio).
- (55) O Pibid **nos levou** por um caminho onde a tecnologia sempre esteve ao nosso lado. Essa jornada **me fez e faz refletir** sobre o papel vital da tecnologia na educação e como ela **molda** nossa atuação como professores. Ao longo desse período, **percebi** que as tecnologias não apenas **complementam**, mas **transformam** nossa abordagem educacional. Elas não apenas **agregam** recursos, mas **alteram** nossa dinâmica como professores. Elas nos **desafiam a repensar** nossos métodos, a **flexibilizar** a forma como **transmitimos** conhecimento e a **adaptar** nossas estratégias de ensino para um mundo cada vez mais digital. A tecnologia **nos impulsiona a estarmos** constantemente atualizados, a **buscar** novas ferramentas e metodologias, e nos **desafia a repensar** a maneira de interação com os alunos (N7-Rosamaria).
- (56) É certeza que a tecnologia **tem** muitos impactos na vida pessoal e profissional das pessoas, principalmente na do professor. **Ter** o desenvolvimento pessoal também, me **estimulando a buscar** novos conhecimentos e habilidades, que é algo que o professor realmente **faz**, para **ficar** mais por dentro de tudo. Já na parte profissional, temos a abordagem pedagógica, onde podemos **reformular** estratégias de ensino, **procurando** métodos mais adaptativos e interativos para nossas aulas. E claro, a colaboração, onde a tecnologia nos **facilita** a troca de ideias e recursos educacionais. **Podemos** também **inovar e incentivar** nossa flexibilidade a se **adaptar** a nossas metodologias e ferramentas. (N7-Thaila).
- (57) A tecnologia na vida dos professores hoje **é** indispensável, pois **estamos vivendo** uma era onde a tecnologia e a inteligência artificial **são** muito importantes tanto para

a educação quanto para outras áreas da vida. A tecnologia **vem evoluindo** e **vai evoluir** muito ainda, assim ela **facilita** o ensino em sala de aula e **ajuda** o professor a se **profissionalizar** mais. Estudos já apontam que a inovação tecnológica inserida de forma contextualizada e alinhada com as expectativas dos estudantes e professores **podem ter** benefícios importantes no desenvolvimento educacional (N7-Thaís).

(58) Para mim a tecnologia é uma ferramenta para **facilitar** o nosso trabalho na vida profissional e um meio de **conectar** o mundo como uma ponte [...] ou até uma janela pra outra realidade longe da nossa, a tecnologia **está** em tudo hoje e a importância dela e vários setores do mundo. **Acredito** que na parte da educação **está** no fácil acesso a atividades diversas e para **ser** uma ferramenta facilitadora (N7-Lucas).

Os excertos apresentam o uso de processos mentais que demonstram mais ou menos grau de certeza ou convicção nos discursos. Com o processo mental “*acredito*” e o adjunto adverbial “*para mim*”, depreende-se uma opinião sobre como as tecnologias são entendidas por Caio e Lucas. No excerto de Rosamaria, o processo mental “*percebi*” já demonstra sua percepção a partir de possíveis observações ou análises. Thaila e Thaís passam um maior grau de afirmação em suas falas. Enquanto Thaila recorre a expressões adverbiais (*é certeza, claro*) para entoar um grau de firmeza em seu discurso, Thaís procura respaldar suas asserções com a frase “*estudos apontam*”. Essas diferenças linguísticas demarcam o tom dos discursos dos pibidianos para atestar suas crenças e opiniões.

A tecnologia é posicionada como um ator **incluído** e **ativado**, sendo sinalizada por processos materiais associados a mudança (*mudando as pessoas, modifica a maneira de ensinar e aprender, molda nossa atuação, transformar nossa atuação*) e outros de potencialidade (*complementam, agregam, desafiam, flexibilizar, adaptar, impulsiona, estimulando, reformular, inovar, facilitar, conectar*). Todos esses processos atribuem à tecnologia características de agência e poder de transformação sobre as pessoas. A tecnologia, embora não seja um ator social no sentido estrito, aparece frequentemente **personificada**, sendo representada como força ativa que impulsiona transformações educacionais. Expressões como: “*A tecnologia nos impulsiona a estarmos constantemente atualizados*” (Rosamaria); “*A tecnologia vem evoluindo e vai evoluir muito ainda*” (Thaís); “*As tecnologias estão mudando as pessoas*” (Caio) sugerem um discurso determinista, no qual a tecnologia é vista como agente externo que conduz mudanças inevitáveis.

A presença da tecnologia aparece como algo incontestável (*os seres humanos, cada vez mais tecnológicos; onde a tecnologia sempre esteve ao nosso lado; estamos vivendo uma era onde a tecnologia e a inteligência artificial são muito importantes; a tecnologia vem evoluindo e vai evoluir muito ainda; a tecnologia está em tudo hoje*) na contemporaneidade e

para tanto requer adaptabilidade das pessoas, principalmente do professor. Eles são representados como **agentes de mediação** do conhecimento, mas também como indivíduos que precisam constantemente se adaptar às novas demandas tecnológicas (*reformular e adaptar estratégias, repensar métodos, flexibilizar a forma como transmitimos conhecimentos, buscar novas ferramentas e metodologias, repensar a interação*). Esses processos, ressaltados principalmente na voz de Rosamaria, colocam a tecnologia como propulsora de mudanças no professor. Ele seria impulsionado a posturas adaptativas por causa da existência das tecnologias no contexto educacional. Isso coloca a tecnologia, mais uma vez como um agente de mudanças, inclusive comportamentais, e o professor como um ator **passivado**, sujeito a ela. Segundo Thaila a tecnologia causa diversos “*impactos*” na vida das pessoas. Essa é uma palavra comumente utilizada ao abordar a tecnologia em diversos estudos.

Ao examinar os processos **materiais** e **mentais** que enfatizam o esforço individual dos professores para integrar a tecnologia em sua prática pedagógica sugere-se a ideia de que a adaptação e inovação tecnológicas são responsabilidades individuais dos professores. Esse discurso se alinha ao que Ball (2003) identifica como um discurso neoliberal na educação, no qual a precarização estrutural das escolas e a falta de suporte institucional são desconsideradas em favor de uma ênfase na resiliência e na formação contínua do professor como solução para os desafios tecnológicos.

Em uma ótima um pouco diferente, a narrativa de Lucas se destaca, pois adota uma perspectiva mais instrumental sobre a tecnologia: “*ferramenta facilitadora*”. Aqui, a tecnologia não é descrita como força autônoma nem como um desafio a ser superado pelo professor, mas sim como um recurso disponível que pode ou não ser utilizado de acordo com as necessidades pedagógicas. Essa visão, embora menos entusiasta, ainda não reflete uma problematização mais profunda sobre as práticas pedagógicas por trás das tecnologias.

A análise dos excertos permite identificar algumas **convergências** e **divergências** na forma como os professores em formação representam a tecnologia ao final do processo formativo. Há um consenso entre os pibidianos de que a tecnologia modifica significativamente as práticas docentes e a dinâmica educacional. Os discursos enfatizam seu papel como facilitadora do ensino (Lucas), impulsionadora da inovação (Rosamaria) e elemento indispensável à prática pedagógica (Thaís). A maioria das narrativas reconhece a necessidade de atualização constante para acompanhar a evolução tecnológica. Esse discurso aparece tanto de forma positiva, destacando oportunidades de inovação e aprimoramento profissional (Thaila) quanto como um desafio que exige esforço contínuo para integrar novas

ferramentas ao ensino (Rosamaria).

Da mesma forma, algumas divergências se apresentam. Enquanto alguns excertos apresentam a tecnologia como um fator autônomo que conduz as mudanças na educação (Caio), outros ressaltam que seu impacto depende das escolhas e mediações do professor (Rosamaria). Parte dos participantes foca nos aspectos instrumentais da tecnologia, destacando sua aplicabilidade no ensino e na comunicação (Lucas). Em contrapartida, outros discursos incorporam uma dimensão mais subjetiva, apresentando a tecnologia como um elemento que transforma a maneira de ser e interagir no mundo (Caio, Thaís). Embora a tecnologia seja amplamente valorizada, poucos excertos problematizam desafios estruturais, como a desigualdade de acesso, a sobrecarga docente na adaptação às novas ferramentas ou as limitações pedagógicas do uso tecnológico. Apenas alguns trechos sugerem reflexões sobre as dificuldades enfrentadas na implementação dessas inovações (Thaila).

Os discursos dos pibidianos na narrativa 7 se consolidam na narrativa 8, escrita após o término dos encontros (trans)formativos, como se seguem nos próximos excertos.

- (59)[...] **acredito** que a tecnologia em sala de aula **pode mudar** a forma como **ensinamos e aprendemos**, diversos *softwares criados* para a área da educação como programas em 3d etc., além das I.A, que **se utilizadas** da forma correta **podem ajudar na busca** por informações, **criação** de conteúdos etc. (N8-Caio).
- (60) Tecnologia para mim é ferramenta de evolução e transformação na vida das pessoas. **Trata-se** de instrumento que **facilita, traz** conforto, comodidade, acesso à informação. Sua importância é vital, **trazendo** aproximação entre as pessoas, entre as nações e **fazendo** com que tudo (ou quase tudo) **seja** mais rápido. Para a educação, a tecnologia é ferramenta essencial de trabalho, **auxiliando** alunos e professores no desempenho de suas atividades (N8-Rosamaria).
- (61) Para mim, a tecnologia é algo de ajuda. Tanto na vida pessoal, profissional, no dia a dia. **Querendo** ou não, a tecnologia **se tornou** algo importante e necessário, além de suas atualizações ao longo dos anos. A tecnologia **está** bem presente da vida da nova geração, e com a pandemia, o uso dela **cresceu** bastante, **tendo** um grande uso nas aulas online. Como professora, eu **acho** que a tecnologia **me ajudaria** nas aulas, **não teria** um problema grande. Para **dar aulas** com conteúdos ou materiais digitais (N8-Thaila).
- (62) A tecnologia para mim veio para **contribuir e facilitar** a vida de todas as pessoas no mundo. No mundo as tecnologias **influenciam** na nossa comunicação, na educação, na medicina e **possibilitou** diversos avanços na sociedade, ela **mudou** a forma como **vivemos, comunicamos e nos relacionamos** atualmente. No contexto aluno e professor, atualmente a tecnologia **têm ajudado** na relação, isso porque **acredito** que o uso da tecnologia **faz** com que os alunos **possuam** mais interesse nas aulas, quando o professor **tem** o método mais atual, pois isso **desperta** a curiosidade nas aulas (N8-Thaís).

Caio apenas reforça com exemplos sua percepção do potencial modificador da tecnologia (*se utilizadas da forma correta*). Ele não expande seu discurso ou demonstra mudanças de representações. Rosamaria reforça sua representação da tecnologia como “vital”

e reforça sua natureza utilitária (é ferramenta essencial) de evolução e transformação no campo pessoal, profissional e acadêmico. Ela reapresenta uma série de processos materiais referentes à tecnologia reforçando essa natureza (*facilita, traz conforto, comodidade, acesso à informação*). Thaila também reforça a importância da tecnologia nos diversos contextos sociais e sua presença que se consolida com sua evolução. Na mesma direção, Thaís menciona como a comunicação e relação humana se modificou e como a tecnologia reflete no interesse dos alunos. Ela salienta a relevância de o professor possuir métodos mais atuais.

A presença de elementos neoliberais na responsabilização individual dos docentes pelo sucesso da integração tecnológica evidencia a influência de políticas educacionais contemporâneas que enfatizam a autonomia e a flexibilidade dos professores sem necessariamente oferecer suporte adequado (Ball, 2003; Selwyn, 2022). Dessa forma, embora as representações da tecnologia tenham se tornado mais **reflexivas e menos romantizadas** em determinados momentos, a manutenção de certos traços deterministas e neoliberais sugere que a formação, apesar de ter promovido deslocamentos, não eliminou completamente essas influências ideológicas. Isso aponta para a necessidade de intervenções formativas mais direcionadas a problematizar não apenas **o uso da tecnologia**, mas também **as condições políticas e sociais que estruturam sua presença na educação**. Entretanto, algumas narrativas começam a problematizar essa visão determinista, introduzindo um olhar mais reflexivo sobre o papel dos professores na mediação tecnológica.

Assim como nos discursos que antecederam os encontros (trans)formativos, as limitações da tecnologia continuam sendo um aspecto relevante nas narrativas escritas após a experiência formativa. Embora os participantes do Pibid reconheçam amplamente o potencial transformador da tecnologia na educação, também evidenciam desafios estruturais e pedagógicos que precisam ser enfrentados para que seu uso seja eficaz e benéfico. Os excertos analisados revelam preocupações com a infraestrutura escolar, a dependência tecnológica e seus impactos nas relações humanas. Esta subseção examina essas limitações, buscando compreender como as críticas expressas pelos pibidianos refletem ideologias contemporâneas sobre tecnologia e educação.

(63) As pessoas **estão** cada vez mais dependentes das tecnologias. Se **pararmos para pensar, existem** duas indústrias que **chamam** seus clientes de 'usuários', **sendo** elas a de drogas e as redes sociais. Isso **quer dizer** que essa dependência, tanto das redes sociais quanto de **estar** em frente às telas, é um caminho sem volta, **causando** um grande impacto nas relações humanas (N7-Caio).

(64) Entretanto **existem** pontos negativos dessa tecnologia em sala de aula, ela **pode contribuir** para o isolamento das relações físicas, o contato. Dessa forma, as escolas

e os professores **precisam intervir** para **incentivar** a interação entre os alunos, por exemplo, **incluir** jogos, atividades lúdicas com a participação dos alunos. Um dos maiores problemas da tecnologia em sala de aula é a falta de estrutura, por isso, é **preciso preparar** a escola com instalações de internet para que eles **tenham acesso** aos computadores (N7-Thaís).

Os atores sociais ressaltados nos excertos são as tecnologias, retratadas como ferramentas que podem facilitar ou dificultar o aprendizado, dependendo do contexto; as escolas, cuja responsabilidade inclui oferecer infraestrutura adequada; os professores, que desempenham um papel mediador entre alunos e tecnologias, incentivando um uso consciente; e os alunos, que necessitam de orientação e suporte para evitar impactos negativos. Os processos linguísticos predominantes nos excertos incluem verbos que indicam crítica e avaliação (*causar, atrapalhar, facilitar*), adjetivos que marcam limitações ou excessos (*indispensável, excessivo, dependente*) e construções condicionais que enfatizam a necessidade de mediação e planejamento (*se utilizada da forma correta, se possível*). Essa escolha lexical de condicionais, inclusive pode indicar um posicionamento cauteloso diante da tecnologia, refletindo um discurso que oscila entre o entusiasmo e a preocupação.

Os excertos analisados refletem uma preocupação crescente com a dependência tecnológica, chegando a compará-la ao vício em substâncias químicas: “*Se pararmos para pensar, existem duas indústrias que chamam seus clientes de 'usuários', sendo elas a de drogas e as redes sociais*” (Caio). Essa analogia sugere um impacto significativo das tecnologias nas interações humanas, especialmente no que diz respeito ao isolamento social. Tal preocupação também é observada na reflexão de que, apesar dos benefícios da tecnologia, seu uso excessivo pode comprometer as relações interpessoais no ambiente escolar: “*Entretanto, existem pontos negativos dessa tecnologia em sala de aula, ela pode contribuir para o isolamento das relações físicas, o contato*” (Thaís). Como solução, os participantes propõem a valorização de atividades interativas e lúdicas para equilibrar o uso da tecnologia.

Além de questões limitantes, os pibidianos refletem na forma como a tecnologia influencia as relações humanas e podem ocasionar alguns prejuízos. Eles também apresentam suas opiniões sobre sua presença em todos os momentos educacionais.

(65) **Acredito** que a tecnologia hoje é indispensável na vida e nas relações humanas, e que **pode se utilizada** de forma adequada **auxiliar** no processo de ensino e aprendizado, no entanto **não vejo** necessidade em **estar** presentes em todos os momentos educacionais, pois a **depender** da tecnologia **acredito** que **possa** mais **atrapalhar** do que **ajudar**, por exemplo a exposição exacerbada as telas, se uma criança já utiliza *tablet* ou celular em casa por um longo período, e na escola **possui** mais estímulos as telas isso **pode levar** a um nível de estresse ou cansaço mental (N8-Caio).

- (66) A tecnologia **não tem que estar** presente em todos os momentos porque se não **viramos** dependentes dela e até escravos também porque **podemos perder** a autonomia por **ser** tudo muito fácil. **Acredito** que **sou** capaz sim de **usar** a tecnologia em minhas aulas **usando** recursos que eles já **conhecem** e **trazer** novas (se possível) para **mostrar** aos alunos que eles **podem estudar e aprender** que **fogem** do jeito tradicional, **acho** que o que falta pra isso **seja** verba da escola que as vezes é muito e escassa e o interesse dos alunos também (N8-Lucas).
- (67) Em sala de aula, com o uso da tecnologia, muitas vezes **não irá funcionar**, então sempre é **bom ter** outros planos. Pois **nunca se sabe** o que **pode acontecer** (N8-Thaila).
- (68) **Acredito** que o uso das tecnologias **pode ser** um facilitador de aprendizado, mas também tudo **depende** da infraestrutura da escola, porque **tem** escolas que **exigem** por exemplo as plataformas, mas **não possui** uma rede boa de internet para que se **possa fazer uso** das tecnologias (N8-Thaís).

Um ponto de destaque recai sobre os efeitos do uso prolongado de telas, particularmente no público infantil: *“Se uma criança já utiliza tablet ou celular em casa por um longo período, e na escola possui mais estímulos as telas, isso pode levar a um nível de estresse ou cansaço mental”* (Caio). Esse posicionamento dialoga com estudos sobre o impacto das tecnologias digitais no desenvolvimento cognitivo infantil, que apontam para a necessidade de moderação no tempo de exposição a dispositivos eletrônicos (Selwyn, 2010a; Buckingham, 2013).

A crítica à perda de autonomia também é presente nos discursos analisados. A tecnologia é vista como um facilitador do ensino, mas também como um elemento que pode limitar a independência dos sujeitos: *“A tecnologia não tem que estar presente em todos os momentos porque senão viramos dependentes dela e até escravos”* (Lucas). Essa reflexão remete a debates sobre o determinismo tecnológico e o papel da agência humana na mediação dos impactos da tecnologia, como discutido por Selwyn (2014). A esse respeito, Bortolini e Lima (2024) preconizam que é essencial reconhecer que a tecnologia, embora ofereça diversas oportunidades na educação, também impõe desafios significativos, como a necessidade de regular seu uso de forma equilibrada, garantir a proteção de dados, lidar com a desigualdade de acesso tanto entre os alunos quanto entre as escolas e evitar a dependência excessiva desses recursos. Dessa forma, sua implementação deve ser feita de maneira consciente e estratégica, aliada a uma abordagem pedagógica adequada, para potencializar seus benefícios no ensino e na aprendizagem, sem ignorar os riscos envolvidos.

A limitação estrutural das escolas também é um obstáculo apontado pelos pibidianos. A falta de infraestrutura adequada compromete a efetividade das ferramentas tecnológicas no ensino: *“Porque tem escolas que exigem, por exemplo, as plataformas, mas não possuem uma rede boa de internet para que se possa fazer uso das tecnologias”* (Thaís). Essa crítica está

alinhada às observações de Selwyn (2010a), que aponta a inadequação da arquitetura das escolas para o uso de tecnologias em rede e sem fio, um problema que persiste mais de uma década depois.

Os discursos analisados refletem diferentes matrizes ideológicas. O **neoliberalismo** está presente na ênfase na eficiência e na necessidade de investimentos estruturais para otimizar o uso da tecnologia. O **libertarianismo** emerge na valorização da autonomia e na preocupação com a dependência excessiva das ferramentas digitais. Já o **novo capitalismo** aparece na exaltação da criatividade e da inovação como estratégias para integrar a tecnologia de maneira mais eficaz ao ensino. Os discursos reconhecem a presença da tecnologia na educação e enfatizam a necessidade de um uso equilibrado e consciente, que leve em conta tanto os benefícios quanto as limitações. Dessa forma, pibidianos demonstram uma postura reflexiva e pragmática, buscando caminhos para integrar a tecnologia de maneira sustentável e pedagogicamente significativa. De acordo com Braga e Vóvio (2015, p. 61), para que as TDIC possam ser utilizadas em prol da apropriação e construção do conhecimento, é necessário levar em consideração três questões: “acesso às máquinas (suporte), conexão com internet de qualidade (meio) e formação dos professores (mediadores)”.

Outro ponto que reflete essa ligação com a tecnologia na contemporaneidade é a ideia da existência de uma **questão geracional** já mencionada em outros momentos pelos professores, como nos excertos a seguir:

- (69) **Acho** que os alunos **sabem** um pouco mais de tecnologia, sim, não tudo, mas **sabem** o pouco que os **ajuda e divertem**, **percebo** isso por **ser** uma geração diferente, **acho** que a tecnologia **está** mais presentes na escola hoje do que quando eu **estudava** (N8-Lucas).
- (70) **Não preciso dominar** todo tipo de tecnologia para **ser** uma boa professora, mas é importante **estar** atendida e **acompanhar** os recursos tecnológicos, não só para **facilitar** o meu trabalho, mas também para **me aproximar** do meu aluno; afinal, a geração de hoje é tecnológica. Eu **percebo** que meus alunos **sabem** mais de tecnologia do que eu, principalmente por eu **ser** uma outra geração e **estar** me **formando** professora aos 48 anos de idade. **Fui** uma aluna que **pesquisava** em enciclopédias, em livros, em materiais impressos. Na minha época **não havia** internet (N8-Rosamaria).
- (71) Como a tecnologia **está** em nossas vidas, é sempre bom **aprender a lidar** com as tecnologias, Mesmo essa nova geração **nascendo** já com a tecnologia, eles **não sabem usar** um g-mail, **fazer** uma conta em sites, nomes de objetos que tem a ver com as tecnologias, então é uma busca de conhecimentos para ambos (N8-Thaila).

Os excertos exploram as relações intergeracionais e as percepções de professores em formação sobre o domínio tecnológico de seus alunos e deles próprios. Enquanto há reconhecimento das habilidades práticas dos alunos, as narrativas também destacam lacunas em conhecimentos mais complexos e estruturados. Lucas representa os alunos como

**protagonistas e conhecedores parciais da tecnologia**, principalmente no que lhes proporciona entretenimento e suporte em atividades específicas. Ele também se insere no discurso como observador, destacando diferenças geracionais. Os verbos “*sabem*”, “*ajuda*”, “*divertem*” e “*percebo*” evidenciam processos cognitivos e relacionais. Há uma tentativa de avaliação positiva dos alunos, mas com uma limitação implícita no uso do adjetivo “*pouco*”. Também é perceptível o uso de adjetivos e advérbios. Termos como “*diferente*”, “*mais presente*” e “*um pouco mais*” destacam comparações geracionais e mudanças no contexto escolar. O uso de advérbios como “*sim*” e “*não tudo*” confere um tom de hesitação ou avaliação parcial. O excerto reflete uma perspectiva de valorização da tecnologia, mas também a percepção de que o conhecimento dos alunos é instrumental, voltado para lazer e necessidades pontuais. A geração tecnológica é vista como detentora de habilidades específicas, mas não completas.

Essa ideia é complementada por Thaila ao retratar a nova geração como usuária, mas com limitações. A construção “*não sabem usar um G-mail*” enfatiza lacunas específicas no conhecimento da nova geração. Entretanto, Thaila expressa que professores e alunos são aprendizes em um processo contínuo de busca por conhecimento em uma vez que a tecnologia é um elemento onipresente e inevitável. Enquanto os verbos “*está*”, “*aprender*”, “*nascendo*”, “*sabem*” e “*buscar*” indicam processos de existência, aprendizagem e aquisição de conhecimento. Adjetivos como “*nova*” e “*bom*” destacam a perspectiva positiva de aprender sobre tecnologia, mas também sugerem uma crítica implícita à superficialidade dos conhecimentos tecnológicos dos alunos. O advérbio “*sempre*” reforça a ideia de inevitabilidade do aprendizado tecnológico. Selwyn (2010a) destacou essa característica limitante nos alunos, que segundo ele, costumavam ser vistos como carentes de habilidades para aproveitar as aplicações tecnológicas educacionais. Sua crítica é de que a ênfase seria dada ao lazer, como ressaltado por Lucas.

Rosamaria, por outro lado, se posiciona como professora em formação, contrastando suas experiências escolares com as dos alunos da geração atual. Os alunos são descritos como mais experientes em tecnologia, enquanto a professora busca acompanhar as mudanças para atender às demandas educacionais e relacionais. Os verbos “*preciso*”, “*acompanhar*”, “*facilitar*”, “*aproximar*”, “*percebo*” e “*pesquisava*” revelam processos que incluem necessidade, ação e cognição. A estrutura condicional (*não preciso dominar..., mas é importante estar atenta*) sugere uma ponderação sobre o papel do professor diante das tecnologias, que demonstra a crença de que uma “*boa professora*” não é definida pelo uso de tecnologias, mas que o conhecimento sobre como as integrar em sua prática é importante.

Kersch e Matias (2018) corroboram com esse discurso de Rosamaria ao defenderem uma concepção de escola contemporânea na qual o professor não precisa dominar uma vasta gama de recursos digitais e sim dispor dos recursos disponíveis para uma prática de aprendizado colaborativo.

Entretanto, a percepção de Rosamaria sobre se sentir pertencente a outra geração é válida. Professores que antecederam esse cenário de uso acentuado de recursos digitais podem encontrar dificuldades na adaptação às tecnologias digitais e, mesmo fazendo uso desses recursos, tendem a manter uma abordagem mais tradicional no ensino e na aprendizagem. O que não quer dizer que não possam desenvolver um uso mais avançado dessas ferramentas, explorando suas possibilidades de forma inovadora (Bortolini; Lima, 2024).

A questão geracional mencionada pelos participantes do Pibid tem sido um tema recorrente nas discussões sobre tecnologia e educação. Essa ideia se reflete nas representações de professores e alunos nos discursos de Rosamaria, Lucas e Thaila. No entanto, alguns autores, desde 2011, alertam sobre os riscos dessa dicotomia “Nativos x Imigrantes Digitais”. Koutropoulos (2011) destaca a importância de evitar os estereótipos, que muitas vezes são formados pelo senso comum, e sugere repensar esses pressupostos. Em diferentes contextos culturais, os “nativos digitais” podem ser considerados tanto privilegiados quanto não privilegiados. Ele defende que é necessário evitar a rotulação da geração para que os alunos não se sintam totalmente autossuficientes. Além disso, o domínio de competências digitais envolve um conjunto de habilidades no campo tecnológico e pedagógico, além da adoção de uma postura cidadã digital. Se os alunos forem excessivamente estereotipados como “nativos digitais”, podem perder oportunidades importantes de aprender novas informações que ainda não foram expostos.

A crença de que os alunos, por estarem imersos em um ambiente digital, possuem maior familiaridade e facilidade no uso das novas tecnologias é amplamente difundida. No entanto, segundo Desmurget (2021), não há evidências científicas que comprovem que essa exposição mais intensa resulte em uma forma diferenciada de lidar com as informações. O autor, em seu trabalho “A fábrica de cretinos digitais: os perigos das telas para nossas crianças”, introduz o conceito de “cretinos digitais” para questionar a suposição de que a geração mais jovem seja intelectualmente superior devido ao maior acesso a tecnologias. Sua análise indica que, pela primeira vez na história, observa-se uma redução no quociente de inteligência (QI) dos filhos em comparação aos pais, rompendo com a tendência histórica de aumento desse índice a cada geração.

Os discursos de Rosamaria e Thaila reforçam elementos do **neoliberalismo**, com

ênfase na adaptação do professor às demandas tecnológicas para melhorar sua prática e relacionamento com os alunos e com a ideia de que tanto professores quanto alunos devem continuamente buscar aprimoramento para atender às demandas tecnológicas do mundo contemporâneo. A valorização da autonomia no aprendizado tecnológico sugere também uma influência **libertária**. A análise dos discursos revela uma visão crítica e reflexiva sobre a tecnologia, marcada por influências ideológicas como o **neoliberalismo** (adaptação e eficiência), o **libertarianismo** (autonomia individual no aprendizado) e uma postura antideterminista, que enfatiza a necessidade de orientação e esforço contínuo para o uso significativo da tecnologia.

Nesse contexto, o professor é representado como mediador, alguém que, mesmo não dominando completamente as tecnologias, deve estar disposto a aprender e adaptar-se continuamente. Os excertos a seguir, retirados da narrativa 7, abordam isso com mais profundidade:

- (72) **Tomemos** como exemplo o uso das plataformas digitais, que paulatinamente **buscam 'substituir** o professor' (N7-Caio)
- (73) **Acredito** que a tecnologia na vida de nós professores hoje **ajuda**, mas também **não ajuda**, até porque algumas pessoas **acham** que as tecnologias **vão roubar** o papel do professor em sala de aula, que é o que **já acontece** com o ensino plataformado. A tecnologia **tem mudado** nós como professores hoje em dia porque ela **não está sendo** vista como uma ferramenta de ajuda, mas sim como uma substituta do professor, **acredito** que a tecnologia **não permite** que o professor **exerça** seu papel de docente da maneira correta, ele **se tornou** apenas um “auxiliar da tecnologia”. A tecnologia **evolui** e **vai evoluir** cada vez mais e nos **dominar** como professores e principalmente como seres humanos, como professor **demoramos** para **corrigir** certos deveres que **passamos** para os alunos, agora **façamos** um teste com alguma inteligência artificial pra **ver** quantos segundos ou até milésimos essa tecnologia **corrige** as provas. O papel nosso hoje de professor **não dá pra se equiparar** a tecnologia, as plataformas, por mais que essas plataformas **apresentam** muitas falhas, nosso papel de professor além de **não poder ser equiparado** é totalmente **desvalorizado** também (N7-Lucas).
- (74) A demanda crescente pelo uso da tecnologia na educação **coloca** o professor como um facilitador, um guia para os alunos nesse vasto mundo digital. Nosso papel como professor **envolve** não apenas **transmitir** conhecimento, mas também **orientar** os estudantes no uso ético, crítico e eficaz das ferramentas tecnológicas (N7-Rosamaria).
- (75) Na implementação desse recurso tecnológico onde o professor **guia** os alunos no uso efetivos dessas ferramentas digitais, **contribuindo** para o aprendizado. O professor **adapta** os conteúdos tradicionais, **incorpora** os elementos tecnológicos, **tendo** as aulas mais envolventes para a nova geração digital. E claro, o professor **tem** o papel de curador, pois ele **seleciona** e **organiza** os recursos online para a aprendizagem. O professor também **incentiva** a interação entre os alunos, **tendo** a aprendizagem cooperativa e habilidades sociais, **ajudando** também a **preparar** os alunos nesse mundo tecnológico. E o mais importante, ele **zela** pelo equilíbrio com o uso da tecnologia, de uma maneira saudável e outras formas de aprendizado, **transformando-a** em uma ferramenta eficaz, **melhorando** a qualidade da educação e **preparando** os alunos para os desafios. A tecnologia **complementa** o papel do

professor, mas é óbvio que **não substitui** a orientação humana nesse processo educacional. Ao mesmo tempo que nos **empodera**, ela também **apresenta** desafios ao papel do professor tradicional. A tecnologia **pode fornecer** recursos educacionais inovadores, **facilitar** o acesso à informação e **personalizar** o aprendizado. Mas é importante os professores **serem** ativos na integração das ferramentas digitais, **promovendo** uma abordagem mais equilibrada, **sem perder** a interação humana e claro, a orientação pedagógica. De várias maneiras. Como a experiência prática, **aplicando** aulas em situações reais, **desenvolvendo** habilidades práticas e o conhecimento contextual. Interação direta com os alunos, os desafios em meio a sala de aula, **promovendo** reflexão crítica e estratégias pedagógicas sobre o método do ensino. Adaptação aos diversos contextos, **aprimorando** a flexibilidade e a capacidade de **ajustar** as abordagens de ensino em sala de aula (N7-Thaila).

No discurso de Caio as plataformas digitais são apresentadas como protagonistas que competem com o papel do professor, sugerindo uma relação de ameaça. O professor, nesse contexto, aparece como a parte ameaçada, possivelmente desvalorizada. Enquanto o verbo “*buscam*” atribui intencionalidade às plataformas, reforçando a ideia de uma ação deliberada, o uso de aspas em “*substituir o professor*” pode indicar um tom crítico ou de ironia. Há elementos de resistência ao **determinismo tecnológico**, com Caio se posicionando contra a ideia de que as plataformas possam substituir o papel humano do professor, sugerindo uma valorização do papel humano e da interação no ensino. Entretanto não uma expansão de suas ideias.

No discurso de Lucas, a tecnologia é representada como uma ferramenta com potencial dual (ajudar e prejudicar). No entanto, Lucas se concentra na descrição dos professores como vítimas de um processo de desvalorização, mediante plataformas e a inteligência artificial, mencionada como mais eficiente em certas tarefas (como corrigir provas). Os verbos “*ajuda*”, “*não ajuda*”, “*mudado*”, “*dominar*” e “*corrigir*” mostram a ambiguidade e a complexidade do impacto da tecnologia sobre a ação do professor. Alguns processos são utilizados para demonstrar o poder da tecnologia em modificar a prática docente (*não permite, não dá para se equiparar, é totalmente desvalorizado*), relegando o professor a segundo plano (*auxiliar da tecnologia*). A estrutura condicional (*por mais que essas plataformas...*) sugere uma postura crítica em relação à substituição do papel docente, reforçando o valor da interação humana. A crítica reflete uma preocupação com o impacto do **neoliberalismo**, que promove a automação e a eficiência em detrimento da valorização das pessoas que trabalham com tecnologia. Em 2017, Selwyn já se preocupava com essa questão. Ele apontou que pesquisadores críticos começavam a investigar o papel das tecnologias digitais na automatização da educação, abrangendo desde sistemas de correção automática de provas e trabalhos até plataformas personalizadas e autônomas de aprendizagem que regulam a instrução individualizada. Ele defendeu que embora essas “*inovações*” pudessem ser

justificadas com o argumento de aumentar a eficiência e racionalizar processos educacionais a escola estaria se tornando um ambiente de intensa exploração, performatividade e alienação. Mais de uma década depois, as palavras de Lucas soam em conformidade com as asserções de Selwyn.

Em um viés diferente, Rosamaria representa o professor como facilitador e guia, enfatizando seu papel como mediador e orientador, enquanto os alunos aparecem como aprendizes que precisam de direcionamento no uso ético e crítico das tecnologias. O processo material “*coloca*” demonstra um papel agentivo da tecnologia sobre o professor, ditando como deve ser sua postura frente a ela. Os processos “*envolve*” e “*orientar*” indicam uma postura proativa do professor em relação à tecnologia, valorizando sua mediação. Esse discurso reflete uma abordagem equilibrada, que valoriza a tecnologia como uma ferramenta, mas destaca a importância da mediação humana, como enfatizado por Lucas. Há elementos de uma visão **anti-determinista**, que ressalta o papel do professor em moldar o uso ético e eficaz das tecnologias.

Thaila expande a visão de Rosamaria, percebendo o professor como central, um guia e um curador. A tecnologia é representada como um recurso complementar e os alunos são aprendizes que interagem com as ferramentas tecnológicas sob orientação docente. Os processos desenvolvidos por Thaila são concebidos por uma série de processos materiais (*guia, adapta, incorpora, seleciona, incentiva e prepara*) que indicam a mediação ativa do professor. Em sua visão, o professor não é apenas responsável por atividades didáticas, mas também por processos que modificam o contexto educacional mediando o uso das tecnologias (*zela pelo equilíbrio com o uso da tecnologia, transformando-a em uma ferramenta eficaz, melhorando a qualidade da educação e preparando os alunos para os desafios*). Ela afirma a importância de o professor exercer um papel ativo ao integrar tecnologias a sua prática destacando mais uma série de processos que envolvem ações propriamente humanas (*sem perder a interação humana, orientação pedagógica, aulas em situações reais, promover reflexão crítica*). Sua visão demonstra o impacto da tecnologia no aprendizado, com destaque a **flexibilidade pedagógica**, a **aprendizagem cooperativa**, com uma visão anti-determinista que vê a tecnologia como uma ferramenta para inovar metodologias de forma complementar, mas que requer mediação ativa dos professores.

Os discursos dos professores revelam alguns posicionamentos ideológicos sobre o papel da tecnologia na educação. Em geral, predominam perspectivas **anti-deterministas**, que reconhecem o potencial das tecnologias como ferramentas, mas resistem à sua substituição do papel humano do professor. As ideias de Moran (2017) corroboram com essa visão dos

pididianos de que “o papel do professor dever ser o de um curador e de um orientador. Curador no sentido de saber escolher o que é relevante entre as informações disponíveis e auxiliar o aluno em suas necessidades de aprendizagem. Segundo ele, não há mais espaço para uma educação conteudista na era digital. Com a vastidão de informações mais acessíveis, o papel da escola é auxiliá-los no processo de seleção, filtragem e criação a partir desse conteúdo. Bortolini & Lima (2024) complementam que o professor tem um papel fundamental como mediador no desenvolvimento de cidadãos críticos, capacitados não apenas para agir, mas, sobretudo, para refletir e avaliar as situações de forma analítica. Segundo os autores, os novos artefatos tecnológicos no ensino e na aprendizagem podem servir como ferramentas valiosas para essa formação, desde que acompanhados de novos aprendizados e de uma reflexão contínua sobre estratégias eficazes de ensino. Dessa forma, a formação permanente dos docentes torna-se essencial, abrangendo tanto a atualização dos conteúdos a serem ensinados quanto a adaptação às rápidas transformações educacionais e às dinâmicas das relações humanas, fortemente influenciadas pelo impacto das redes sociais na subjetividade dos indivíduos.

Os excertos a seguir, expandem as ideias apresentadas nos anteriores. Elas fazem parte da última narrativa escrita pelos pibidianos após a conclusão dos encontros (trans)formativos. Neles, a maioria dos professores demonstra sua autorrepresentação enquanto professores.

- (76) Atualmente a meu ver o professor **necessita dominar** algumas tecnologias, principalmente as mais básicas, **tendo em vista** que muitas escolas ainda **não possuem** uma boa estrutura para o uso da tecnologia com seu poder máximo de otimização, sendo assim o professor **pode buscar** por alternativas, como o uso do livro que **não deixa** de ser uma tecnologia (N8-Caio).
- (77) **Me vejo tendo que me virar** nos trinta para **não ser** dependente da tecnologia para assim **não perder** o meu papel minha missão como o de mediador do conteúdo de um formador de pessoas críticas, pessoas que **pensam**, por **achar** isso eu **acredito** que o meu papel como professor **é** mais importante do que o da tecnologia em sala de aula, porque a tecnologia **vai oferecer** a ferramenta basicamente certa mas eu como professor **tenho que ser** quem vai **ensinar a usar** e **não preciso saber usar** todo o tipo de tecnologia para **ser** um bom professor, **preciso saber usar** o que mais vai ser necessário pro meu trabalho. **Tenho que trabalhar** com o que **tenho** ou **bolar** meios que **não precisam** exatamente da tecnologia (N8-Lucas).
- (78) Como professora, **tenho** o papel de **mediar** o conhecimento e os saberes do aluno, inclusive em relação à tecnologia, **trazendo** para ele recursos tecnológicos que o **auxiliem** em seu aprendizado (N8-Rosamaria).
- (79) Como professora, eu **estou** ali para **trazer** conhecimento, **ensinar** meus alunos, mas **não sabemos** de todas as coisas, é nesse momento que a tecnologia **entra**, **ajudando** nas buscas por textos, materiais e até **dando ideias** (N8-Thaila).
- (80) Nós professores **temos que saber lidar** com a tecnologia na educação de forma que **não podemos inseri-la** apenas e **deixar** lá e sim **precisamos olhar como vamos**

**utilizar** esse “novo” método durante nossas aulas, **buscando melhorar e modificar** as metodologias, **buscando** recursos onde as crianças **possam** de fato **explorar** de maneira correta e produtiva o uso da tecnologia (N8-Thais).

Caio retoma o papel do professor como alguém que precisa se adaptar, enquanto as tecnologias são caracterizadas por sua complexidade variável. O verbo “*necessita*” sugere essa obrigação adaptativa. O livro, mencionado como tecnologia, é um contraponto simbólico à modernidade tecnológica enquanto seu uso evoca a ideia de continuidade histórica das ferramentas educacionais. Seu uso pode ser uma forma alternativa para a falta de infraestrutura digital de algumas escolas. Com isso, ele retoma a perspectiva anti-determinista, que vê a tecnologia como ferramenta adaptável, mas não como algo essencial ou insubstituível no ensino.

Lucas se autorrepresenta como um professor que busca independência da tecnologia, valorizando sua autonomia e criatividade pedagógica. O uso do pronome “*meu papel*” e “*minha missão*” enfatizam a autoidentidade docente. Suas representações se evidenciam por meio dos processos materiais “*me virar*”, “*perder*” e “*ensinar*”, que indicam esforço e adaptação contínuos para lidar com a tecnologia. Apesar de descrever a tecnologia como recurso útil ele enfatiza que seu papel como professor é mais importante visto que ele é o responsável pela mediação pedagógica e quem deve determinar que recursos utilizar. Ele também demonstra acreditar ser responsável por se adaptar aos recursos disponíveis e até mesmo pensar em formas de não necessitar da tecnologia (digital). O discurso reflete a preocupação da preservação da missão do professor, com um posicionamento **anti-tecnológico moderado**, que reconhece a utilidade da tecnologia, mas resiste à dependência total dela.

Rosamaria é mais sucinta ao demonstrar suas representações sobre ela enquanto professora. Ela lança mão dos processos materiais “*mediar*”, “*trazer*” e “*auxiliar*” para reforçar a centralidade do papel humano no ensino. No mesmo viés, Thaila apresenta a ideia de que ela como professora tem como função “trazer conhecimento” e “ensinar”. Para ela, a tecnologia serve como um suporte em momentos em que o professor não saiba determinados assuntos ou precise recorrer a materiais diversificados. Tanto Rosamaria quanto Thaila apresentam elementos de uma visão anti-determinista, na qual a professora é apresentada como responsável pela mediação pedagógica e a tecnologia surge como ferramenta para auxiliar a busca por conteúdos e o aprendizado dos alunos.

Thaís já associa a tecnologia com métodos. Para isso, ela recorre a aspas para enfatizar a palavra “novo”, demonstrando uma postura que demanda renovação metodológica mediante

o cenário que impões tecnologias digitais. Os processos (*saber lidar, melhorar, modificar e buscar recursos*) demarcam a postura ideal do professor ao recorrer a recursos digitais em suas práticas. Esses processos indicam uma postura proativa e adaptativa que pode determinar, o que ela chama de uma forma “*correta*” e “*produtiva*” para que as crianças possam “*explorar*” o uso da tecnologia.

A análise das narrativas evidencia a centralidade do professor no processo educativo, ainda que a tecnologia seja reconhecida como um recurso relevante. Os participantes reforçam a autonomia docente, destacando que o professor é o principal responsável pela mediação do conhecimento e pela adaptação dos métodos de ensino. Caio e Lucas enfatizam essa autonomia ao abordarem a necessidade de adaptação contínua, sem conferir à tecnologia um papel essencial ou insubstituível. Rosamaria e Thaila reforçam a responsabilidade docente na condução do aprendizado, apresentando a tecnologia como um suporte que complementa, mas não substitui, a atuação do professor. Thaís, por sua vez, ressalta a importância da atualização profissional, vinculando a inovação tecnológica ao aprimoramento das práticas pedagógicas. Assim, apesar das diferentes perspectivas, as narrativas convergem na ideia de que a qualidade do ensino depende, acima de tudo, da ação consciente e estratégica do professor, que deve se posicionar ativamente na escolha e no uso dos recursos disponíveis.

Ao passo que os discursos anteriores enfatizam a representação dos pibidianos sobre si mesmos em relação às tecnologias na figura do professor, os excertos analisados a seguir destacam uma dimensão mais pessoal e prática da relação docente com as ferramentas tecnológicas: a **aderência às tecnologias**. Esses relatos revelam como as experiências individuais, a formação acadêmica e as demandas institucionais moldam o uso e a aceitação das tecnologias pelos professores. Enquanto alguns enxergam nelas um recurso para engajar os alunos ou facilitar suas práticas pedagógicas, outros revelam uma postura mais crítica, marcada por resistências e adaptações forçadas. Essa análise evidencia as nuances dessa adesão, abordando como os discursos ideológicos permeiam não apenas as práticas, mas também as atitudes e crenças pessoais em torno das tecnologias no ensino, conforme excertos a seguir.

(81) Particularmente sempre **gostei** de novidades tecnológicas, nas minhas aulas **procuro utilizar** algumas ferramentas, pois **acredito** que isso **engaje** mais os alunos, ainda que a maioria **goste** do assunto (N8-Caio).

(82) **Gosto de usar** a tecnologia porque **facilita** o meu trabalho e **posso pesquisar** variedades do conteúdo que **vou aplicar** (N8-Lucas).

(83) **Eu gosto de lidar** com tecnologia, mas ainda **tenho** um pouco de resistência em relação àquelas que ainda **não sei**, ou melhor, que **não me foram exigidas** na

faculdade ou no trabalho. Todas as que **foram** exigidas eu **aprendi** (por obrigação) (N8-Rosamaria).

Caio se posiciona como **entusiasta** e **usuário** de tecnologias para fins pedagógicos. Os processos relacionais “*gostei*”, “*procuro utilizar*” e “*acredito*” refletem uma postura **ativa** e positiva em relação às tecnologias. Com isso, ele aponta para a intenção pedagógica de aumentar a participação dos alunos, atribuindo à tecnologia um papel motivador. Esse discurso reflete uma visão **pragmática e otimista** da tecnologia, onde ela é valorizada por seu potencial de engajamento, mas ainda subordinada ao papel do professor como mediador. Da mesma forma, Lucas se representa como alguém que utiliza a tecnologia para facilitar o trabalho e diversificar os conteúdos pedagógicos. A **tecnologia** é apresentada como uma aliada prática e funcional. O uso dos processos linguísticos “*facilita*” e “*posso pesquisar*” destaca a funcionalidade e praticidade da tecnologia no contexto docente enquanto a expressão “*variedades do conteúdo*” aponta para o enriquecimento das práticas pedagógicas. O discurso se alinha a uma visão **utilitarista**, onde a tecnologia é um recurso estratégico que auxilia o professor na execução de suas atividades, sem ameaçar seu protagonismo. O uso pragmático da tecnologia reforça uma postura anti-determinista, onde o professor mantém controle sobre sua utilização.

Rosamaria, diferentemente, apresenta-se como um ator em constante aprendizado, mas cuja relação com a tecnologia depende de demandas externas (*faculdade ou trabalho*). Ela retrata a tecnologia como algo que pode gerar resistência, mas que é assimilada quando necessária. O processo mental “*gosto*” expressa uma postura favorável inicial, enquanto “*tenho um pouco de resistência*” evidencia uma ambivalência. A expressão “*aprendi (por obrigação)*” sugere uma relação instrumental com a tecnologia, ditada por necessidades institucionais. Esse discurso reflete uma tensão entre a **aceitação pragmática** e a **resistência adaptativa**. Embora a tecnologia seja incorporada, isso ocorre por imposição externa, e não por iniciativa própria. A ênfase na obrigatoriedade aponta para dinâmicas de **poder institucional**, que determinam o que deve ser aprendido e como, ressaltando um discurso crítico em relação à dependência excessiva de tecnologias prescritas.

Os discursos analisados apresentam uma visão **pragmática e utilitária** da tecnologia, em que o engajamento, a eficiência e a praticidade são destacadas como benefícios principais. Contudo, há nuances importantes: Caio expressa entusiasmo e vê a tecnologia como um recurso que melhora o engajamento dos alunos, mas sem perder de vista o protagonismo do professor; Lucas adota uma visão funcional, valorizando a tecnologia como ferramenta que facilita o trabalho e amplia as possibilidades pedagógicas e; Rosamaria revela uma relação

mais crítica, com aceitação condicionada às exigências externas, destacando a influência de instituições na adoção tecnológica. Esses excertos contribuem para a compreensão do quanto inclinados eles estão para uso da tecnologia, por vontade própria.

Os discursos apresentam marcas das ideologias associadas ao **neoliberalismo**, ao **novo capitalismo** e, em menor grau, ao **libertarianismo**. A lógica utilitarista e de eficiência, marcantes no neoliberalismo, é visível no discurso de Lucas: *“facilita o meu trabalho e posso pesquisar variedades do conteúdo que vou aplicar”*. Isso reflete a valorização do uso da tecnologia como meio de otimizar processos e alcançar resultados práticos. O discurso de Rosamaria ao aprender ferramentas *“por obrigação”* também demonstra uma relação instrumental, reforçada por demandas externas, como mercado de trabalho e formação acadêmica. Essa perspectiva remete à pressão neoliberal pela adaptação constante às exigências do sistema.

O novo Capitalismo se evidencia no que diz respeito a valorização da inovação e da criatividade, marcante na fala de Caio: *“gostei de novidades tecnológicas... procuro utilizar algumas ferramentas.”* Aqui, a abertura à experimentação e à incorporação de novas ferramentas pedagógicas indica a busca por práticas envolventes e personalizadas, elementos centrais no discurso do novo capitalismo. A ideia de engajar os alunos também se conecta à noção de que o ensino deve ser adaptado às expectativas de uma geração digital, o que reflete um esforço em alinhar a prática docente às mudanças sociais e tecnológicas.

Por fim, a fala de Rosamaria, ao mencionar sua resistência inicial, mas eventual adoção das tecnologias por necessidade, sugere uma tensão com a autonomia individual. Essa postura pode ser interpretada como uma busca por equilíbrio entre as exigências externas do neoliberalismo e a autodeterminação, uma característica **libertária**. O excerto de Caio, que demonstra uma atitude proativa em explorar as tecnologias por iniciativa própria, reforça a autonomia e a flexibilidade, também apresenta traços alinhados ao libertarianismo.

Esses discursos, embora marcados por elementos distintos de cada ideologia, evidenciam a coexistência de valores que refletem a realidade complexa da adesão às tecnologias. Eles oscilam entre a aceitação pragmática e instrumental típica do neoliberalismo, a valorização da inovação do novo capitalismo, e as tensões com a autonomia, características do libertarianismo. Isso reforça como as ideologias moldam, de forma integrada, as práticas e percepções dos professores sobre tecnologia.

Os excertos indicaram percepções iniciais sobre a adesão às tecnologias, muitas vezes baseadas na instrumentalização e na eficiência como pilares do trabalho docente. Contudo, à medida que as experiências se aprofundam, especialmente em contextos formativos como o

Pibid, surgem novas perspectivas que problematizam o papel da tecnologia na educação. Essas reflexões mais amadurecidas revelam uma tentativa de equilibrar as *affordances* tecnológicas com os valores humanos essenciais ao ensino. Assim, a análise dos excertos a seguir destaca esse olhar mais crítico e transformador, evidenciando como os professores em formação ressignificaram seu entendimento sobre a tecnologia, reconhecendo tanto seu potencial quanto os desafios éticos e pedagógicos que ela apresenta.

- (84) Diante de tais transformações e dos estudos e experiências que **tive** durante o projeto, **pude perceber** que o processo de ensino e aprendizagem **tende**, segundo os interesses maiores, a **se tornar** cada vez mais mecanizado e sistematizado, sem **levar em consideração** as necessidades individuais dos alunos, e as interações humanas, **coisificando** os professores e **humanizando** as tecnologias, ou seja o humano **se torna** apenas um objeto e as tecnologias cada vez mais “humanas” (N7-Caio).
- (85) Como profissional meu grupo e eu, **soubemos como utilizar** da tecnologia como ferramenta de ajuda e não como a nossa salvadora (N7-Lucas).
- (86) Em relação ao empoderamento, a tecnologia **tem** o potencial de **nos fortalecer** enormemente. Ela **oferece** acesso a informações, recursos e possibilidades de aprendizado que antes eram inimagináveis. No entanto, **é crucial manter** o equilíbrio para que a tecnologia **não diminua** nosso papel como professores. **Devemos** ser facilitadores do conhecimento, guias que **direcionam** os alunos para **explorar, analisar e sintetizar** as informações disponíveis, em vez de simplesmente substituir nossa presença e expertise. Minha experiência no Pibid certamente **me modificou** como professor. **Aprendi** a integrar a tecnologia de maneira mais eficaz em sala de aula, a **ser** mais flexível em minha abordagem e a **buscar** constantemente novas formas de **engajar** os alunos. O Pibid **foi** um catalisador para meu crescimento profissional, **mostrando-me** que a tecnologia **é uma aliada** poderosa quando **usada** com propósito e discernimento. Em suma, a tecnologia **não é** apenas uma ferramenta, mas uma mudança de paradigma na educação. Como professores, **temos** o desafio e a responsabilidade de **abraçar** essa mudança, **aproveitar** o melhor que a tecnologia **oferece** e, ao mesmo tempo, **manter** o foco na essência do ensino: a relação humana, a orientação e o estímulo ao pensamento crítico (N7-Rosamaria).

O discurso de Caio reflete uma crítica ao avanço da tecnologia na educação, destacando a “*mecanização*” e “*sistematização*” do ensino. A ideia de “*coisificação dos professores*” e “*humanização das tecnologias*” denuncia um deslocamento das interações humanas em favor de um sistema tecnologizado, que desumaniza os educadores e eleva a tecnologia a um papel central. Essa crítica pode ser associada à resistência frente a um determinismo tecnológico, alinhando-se à visão anti-determinista de Selwyn (2014). Caio recorre ao processo mental “*Pude perceber*” que reflete um ato de cognição, indicando a construção subjetiva da crítica às transformações no ensino e ao processo relacional “*tende a se tornar*” para posicionar o ensino em relação a um estado transformado, marcado pela mecanização e sistematização. A ênfase em processos mentais e relacionais sugere um

discurso reflexivo e crítico sobre o determinismo tecnológico, questionando a influência desproporcional da tecnologia sobre o papel humano.

Lucas enfatiza a visão de tecnologia como “*ferramenta de ajuda*”, rejeitando a ideia de dependência total, ou seja, que a tecnologia seja a “*salvadora*”. Essa abordagem reforça uma posição de equilíbrio, sugerindo que a tecnologia deve complementar o trabalho docente sem eclipsar seu papel fundamental. A partir do processo material “*utilizar*”, ele descreve a ação de manejar a tecnologia de forma intencional e funcional. A construção “não como a nossa salvadora” (processo relacional) estabelece uma relação de contraste, rejeitando a dependência da tecnologia. Vale lembrar que em suas primeiras narrativas, Lucas se refere a tecnologia, justamente com a expressão “salvadora”. Essa visão atual dele demonstra uma mudança de discurso depois da formação. A predominância de processos materiais e relacionais reforça essa visão pragmática e equilibrada de Lucas, alinhada ao anti-determinismo tecnológico, assim como Caio.

Rosamaria discute o potencial de empoderamento proporcionado pela tecnologia, mas alerta para os riscos de sua adoção desequilibrada. Ela posiciona o professor como um **guia** essencial no processo educativo, com o papel de mediar e direcionar o uso crítico e ético da tecnologia. Essa reflexão é característica de uma visão que integra *affordances* tecnológicas sem perder o foco na interação humana. Rosamaria também destaca como o Pibid foi crucial para transformar sua prática docente, promovendo a integração eficaz da tecnologia e reafirmando o papel central da relação humana no ensino. Sua fala posiciona a tecnologia como **aliada**, mas sublinha a importância de mantê-la subordinada ao propósito educacional maior: o pensamento crítico e as relações interpessoais. Em discursos anteriores, Rosamaria já recorreu a essa expressão. Para expressar uma atribuição de capacidade à tecnologia, ela lança mão do processo relacional “*tem o potencial*”, que se soma ao processo relacional em “*É crucial*” manter o equilíbrio para que a tecnologia “*não diminua*” (processo material) nosso papel como professores. Enquanto o processo relacional estabelece a importância do equilíbrio, o material sugere uma ação de proteção do papel docente. A combinação deles demonstra uma preocupação com o impacto da tecnologia no empoderamento docente, enfatizando uma visão mediadora. Quando diz que aprendeu a integrar a tecnologia de maneira mais eficaz em sala de aula, o processo mental: “*aprendi*” denota um ato de cognição positivo, relacionado à experiência vivida no Pibid enquanto o processo material “*integrar a tecnologia*” descreve a ação prática de adotar ferramentas digitais. É perceptível um discurso que demonstra satisfação em adquirir novos aprendizados e a construir novos paradigmas. O uso dos processos reflete a transformação prática e reflexiva de Rosamaria, destacando uma

abordagem equilibrada que rejeita tanto o determinismo quanto a dependência tecnológica.

Os excertos reforçam a centralidade do professor no processo educativo, ressaltando sua responsabilidade na mediação crítica da tecnologia em sala de aula. Enquanto Caio expressa uma preocupação com a mecanização do ensino e a desumanização do papel docente, Lucas apresenta uma visão mais pragmática, reconhecendo a utilidade da tecnologia, mas rejeitando sua elevação a um *status* determinante. Rosamaria, por sua vez, enfatiza a importância do equilíbrio, demonstrando como sua participação no Pibid contribuiu para uma integração mais consciente e eficaz das ferramentas digitais. Em comum, os discursos refletem uma postura anti-determinista, que valoriza o **protagonismo docente** na tomada de decisões pedagógicas e na construção de práticas que utilizam a tecnologia sem abrir mão da interação humana. Assim, a transformação observada nas narrativas indica um movimento reflexivo e formativo, no qual os pibidianos reafirmam seu papel ativo na escolha e no uso das tecnologias, garantindo que essas permaneçam como aliadas, e não como substitutas, do trabalho docente. O Quadro 17, a seguir sintetiza os resultados da seção.

**Quadro 17:** Síntese da seção - O discurso do anti-determinismo tecnológico e a reconfiguração do papel docente

<b>Categoria</b>	<b>Elementos</b>
<b>Representação dos Atores Sociais</b>	<b>Professor:</b> guia, curador, mediador, facilitador do conhecimento, protagonista <b>Aluno:</b> beneficiário da tecnologia, <b>Tecnologia:</b> ferramenta facilitadora e adaptada pelo professor.
<b>Processos Relacionados à Tecnologia</b>	<b>Mediação Docente:</b> não precisa dominar, aprender a lidar, guiar, contribuir, adapta, incorpora, tem aulas, tem o papel de curador, seleciona, organiza, incentiva, ajuda a preparar, zela, transforma a ferramenta, melhora, prepara, personaliza, promove, aplicam, desenvolvem, aprimoram, ajustam abordagens, (não) necessita dominar tecnologias, pode buscar alternativas, se vira nos trinta, tem que trabalhar com o que tem, mediar, traz recursos, ensina, buscam melhorar e modificar, saber utilizar, direcionar, explorar, analisar, sintetizar, engajar, abraçar a mudança, aproveitar o melhor da tecnologia, orientar, estimular o pensamento crítico. <b>Impacto no Aluno:</b> (não) sabem usar, nascer com a tecnologia. <b>Características da Tecnologia:</b> mudar, modificar, moldar, complementar, transformar, agregar, alterar, desafiar a repensar, adaptar, impulsionar, estimular a buscar, evoluir, ajudar, facilitar, conectar, trazer conforto e aproximação, auxiliar, se tornou importante, cresceu, ter grande uso, contribuir, influenciar, possibilitar, despertar a curiosidade, causar impacto, pode atrapalhar, poder levar ao estresse, não ter que estar presente, não funcionar, roubar o papel do professor, dominar.
<b>Discursos Ideologias</b>	<b>Principais discursos:</b> (desnaturalização do) discurso tecno-fundamentalista e do determinismo tecnológico. <b>Correntes ideológicas associadas:</b> Neoliberalismo, Libertarianismo, Novo Capitalismo.

**Fonte:** a autora.

Os achados desta pesquisa evidenciam como os discursos ideológicos sobre tecnologia permeiam a formação docente, influenciando tanto as percepções dos professores em formação quanto suas práticas pedagógicas. A análise das narrativas revelou a presença de concepções **deterministas e críticas**, indicando **tensões** entre a visão da tecnologia como solução inevitável para desafios educacionais e a necessidade de uma abordagem reflexiva e contextualizada. A partir desses resultados, torna-se possível aprofundar a discussão sobre como tais discursos se manifestam nas práticas formativas e de que maneira podem ser ressignificados para promover uma relação mais crítica e intencional com as tecnologias digitais no ensino de Língua Inglesa. A seguir, apresento a discussão dos resultados.

#### 4.3.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, discuto os resultados das análises desenvolvidas no capítulo 4, de modo a responder às três perguntas de pesquisa norteadoras do estudo. Estas se articulam em torno do objetivo geral de compreender os discursos, ideologias e representações de professores em formação inicial de LI forjados por experiências mediadas por tecnologia. Ao longo do capítulo 4, as análises se articulam como resposta às três perguntas de pesquisa que busco responder a seguir. Como o processo de geração de dados ocorreu por meio de narrativas escritas durante um processo formativo, é importante reforçar que as representações sobre tecnologia e sobre si mesmos em relação a ela, podem apresentar mudanças significativas no decorrer das análises.

Para responder ao questionamento apresentado pela primeira pergunta de pesquisa: **Quais as representações dos professores sobre si mesmos em relação a tecnologia?** recorri a duas categorias analíticas da ADC, a Teoria da Representação dos atores sociais (Van Leuween, 1997, 2008) e o sistema de Transitividade (Halliday, 1994). No que diz respeito à análise linguística, as categorias de análise concebidas a partir de subsídios oferecidos pela ADC, possibilitam a compreensão, não somente de aspectos linguísticos, mas também em relação aos aspectos sociais, de modo a desvelar os aspectos ideológicos presentes nos diferentes discursos proferidos pelos pibidianos sobre tecnologia.

Primeiramente, ancorada na representação dos atores sociais, procurei analisar como os pibidianos se autorepresentavam em relação à tecnologia. Após as análises foi possível perceber que os professores se identificavam, majoritariamente, como **atores incluídos e ativados por participação** em seus primeiros discursos. Por meio da transitividade, observei os processos utilizados por eles que demonstram essa ativação. Os processos materiais

indicam ações que realizam com a tecnologia (*estudar, utilizar, pagar contas, conversar, etc.*). Os mentais são mais voltados para demonstrar suas crenças, percepções e gostos (*perceber, gostar, acreditar*). Já os relacionais (*ser, tornar*) dizem respeito às atribuições qualitativas da tecnologia (*é uma salvação, tornou-se essencial etc.*). O poder de agência que eles se demonstram em seus discursos são mais evidentes quando recorrem à tecnologia como um instrumento (*recurso, objeto de estudo*) de auxílio (*suporte, ajuda*) para suas práticas. Isso projeta suas representações de usuários e/ou beneficiários do que a tecnologia pode proporcionar.

A autorrepresentação de usuário contemporâneo da tecnologia também é evidenciada por meio de processos materiais que revelam a tecnologia como um instrumento multifuncional no cotidiano dos pibidianos. Todos eles relatam usos comuns em suas vidas, tanto para atividades de cunho pessoal quanto acadêmico e profissional. Os pibidianos consolidam suas representações de usuários no decorrer de suas narrativas quando exemplificam os diversos dispositivos utilizados e as finalidades específicas de seu uso. Os processos materiais mais que comprovam isso com mais clareza são “*fazer uso*”, “*utilizar*” e “*usar*”. Os pibidianos demonstram familiaridade com dispositivos digitais na maior parte do tempo e se representam como usuários engajados e adaptáveis às mudanças provocadas pela tecnologia no contexto pessoal e educacional.

Uma autorrepresentação notável nos discursos diz respeito a associação com questões geracionais em relação ao uso da tecnologia. Em alguns discursos houve uma alusão sobre uma maior afinidade e aderência a elas. Um exemplo dessa representação é a de Caio que se representa como um membro pertencente a uma geração que cresceu com o acesso a recursos tecnológicos e, portanto, gosta de utilizá-la. Sua autorrepresentação é de uma pessoa que se envolve em práticas digitais em várias esferas de sua vida. Em contraposição, também houve uma autorrepresentação de pertencimento a geração que antecede a tecnologia digital, como no caso de Rosamaria que justificou seu pouco interesse ou dificuldades em usar recursos digitais por ser mais velha e não ter tido acesso aos tipos de tecnologias existentes em sua época escolar. Lucas também se autorrepresentou como parte de uma geração diferente. Ele acredita que a tecnologia hoje está mais presente na escola do que em sua época de educação básica. Em seus discursos iniciais os pibidianos focaram mais em representações de si mesmos em um contexto geral de uso da tecnologia e se ativeram a representação de usuários de tecnologias para fins pessoais e acadêmicos. Eles passaram a se representar como professores a partir de alguns encontros da prática interventiva.

Em relação a segunda pergunta de pesquisa: **Quais os discursos e ideologias de professores em relação a tecnologia?** foi evidenciado que os discursos dos pibidianos inicialmente transmitiam as representações da tecnologia com adjetivos marcadamente positivos que demonstram sua utilidade, como *“útil”, “acessível”, “importante”, “interessante” e “prática”*. Outros adjetivos enaltecem a sua capacidade de motivação para os alunos, como *“engajadora”, “interativa”, “divertida” e “dinâmica”*. Mas há adjetivos que chamam atenção devido ao potencial elevado de transformação atribuído à tecnologia, como *“fundamental”, “revolucionária” e “salvadora”*. Estes termos demonstram consonância, principalmente com o discurso do **tecno-fundamentalismo**, que condiz ao encantamento com a tecnologia e seus potenciais de transformação. Além deste, outros discursos, também se fizeram presentes, como o **discurso da eficiência da educação** e da **aprendizagem centrada no aprendiz**, ao se referir aos potenciais educacionais dentro e fora de sala de aula. Menos frequente, mas também presentes, submergiram os discursos do **comunitarismo** e do **anti-institucionalismo**, que remetem a potenciais de aprendizagem mais imediatas e relacionadas à educação formal. Os discursos dos pibidianos se apoiavam nas correntes ideológicas do **libertarianismo**, do **neoliberalismo** e do **novo capitalismo**, contribuindo para a construção de falsas noções de que as tecnologias digitais, quando inseridas na educação, são sempre positivas e contribuem para uma melhor eficiência no ensino e para o preparo para o mercado de trabalho. Algumas destas representações iniciais dos professores sobre a tecnologia se solidificaram ou deram lugar a outras no decorrer dos encontros (trans)formativos.

Por fim, diante das reflexões geradas por meio da investigação, chegamos à terceira pergunta de pesquisa: **Quais os discursos, representações e ideologias dos professores em relação a tecnologia após as experiências formativas?**

Ao término dos encontros (trans)formativos, os pibidianos voltaram seus olhos para si mesmos no papel de professor. Eles se autorrepresentaram de formas diversas. Caio reforçou seu posicionamento de um usuário adepto e inclinado a gostar de tecnologias para fins pedagógicos. Embora tenha apresentado ideias mais genéricas e por vezes sem maior aprofundamento em suas narrativas, durante os encontros (trans)formativos, Caio foi um dos participantes mais engajado com a integração da tecnologia nas práticas pedagógicas. Ele demonstrava interesse e buscava pesquisar e entender sobre diversos recursos e formas de uso em sala de aula, tanto para lecionar quanto para estudar. Lucas, por sua vez se autorrepresentou como usuário da tecnologia para fins de facilitação e alternativas para diversificação do seu trabalho docente. Ele se mostrou um professor preocupado em se

esforçar e se adaptar às demandas contemporâneas de forma ativa, com discernimento e autonomia para usos tecnológicos conforme avaliar relevante. Durante as práticas nos encontros, Lucas se mantinha mais retraído, com uma postura observadora e interessada. Em sua penúltima narrativa, ele afirmou que a tecnologia não o mudou muito no âmbito pessoal e profissional. Ele acredita que ela facilitou algumas coisas que gostaria de realizar em suas práticas pedagógicas apenas.

Rosamaria se mostrou uma das participantes com maior amadurecimento crítico. Em seus discursos, tanto escritos, quanto durante os encontros, ela se autorrepresentou como alguém que procura aprender e se atualizar mediante às demandas que surgirem, mesmo reconhecendo dificuldades em potencial ao uso de tecnologia digital em suas práticas acadêmicas. Como professora, ela demonstrou se reconhecer como uma profissional responsável por mediar práticas pedagógicas que requeiram tecnologia com o objetivo de ensinar de forma crítica. Ela demonstrou entusiasmo e abertura para aprender a utilizar recursos digitais diversos, principalmente em dupla com Caio. Thaila e Thaís se autorrepresentaram como professoras preocupadas com a busca de conhecimento para ensinar seus alunos, na medida em que o professor não é o detentor de todos os saberes. Para isso elas recorrem à tecnologia, como suporte para sanar dúvidas e buscar métodos que atendam as necessidades específicas da prática pedagógica.

Em relação à tecnologia, embora central nos discursos dos pibidianos, ela foi frequentemente representada como um suporte utilitário e funcional para facilitação em atividades diversas, tanto na vida pessoal quanto no contexto educacional. Ela é apresentada como um ator **incluído** e **ativado** em vários momentos com processos materiais que demarcam transformação e adaptação (*mudar, modificar, moldar e transformar, complementar, facilitar, entre outros*), o que requer atualização constante, sobretudo pelo professor. Ela também é representada como uma ferramenta facilitadora e essencial de evolução, contudo subjugada às ações do professor conforme as demandas pedagógicas.

Considerando que as narrativas produzidas pelos pibidianos foram produzidas ao longo do processo formativo, a análise revela um movimento de transformação discursiva em relação à tecnologia. Desde a primeira narrativa (N1), escrita antes da prática interventiva, até a última (N8), logo após, observam-se mudanças significativas na maneira como os professores em formação se representam, como descrevem a tecnologia e quais ideologias estão subjacentes a esses discursos.

Inicialmente, na N1, os pibidianos tendiam a se representar como usuários ativos da tecnologia, mas de forma instrumental. A tecnologia era vista como uma ferramenta essencial

para a vida cotidiana e profissional, permeada por um discurso de eficácia e facilitação, alinhando-se ao **determinismo tecnológico** e ao **tecno-fundamentalismo** (Selwyn, 2014). A tecnologia era amplamente valorizada, com um olhar otimista e muitas vezes acrítico, reforçando a crença em seu papel transformador na educação e na sociedade. Os discursos também revelavam influências do neoliberalismo, ao enfatizar a produtividade, a autonomia e a eficiência promovidas pelas ferramentas digitais, sem problematizar as condições de acesso e as desigualdades estruturais.

Durante a prática interventiva (N3-N7), observa-se um movimento de reflexão mais aprofundada sobre as possibilidades e limitações da tecnologia no contexto educacional. Embora o discurso utilitário ainda estivesse presente, os pibidianos começaram a perceber desafios concretos, como dificuldades de acesso, infraestrutura inadequada e dependência excessiva de certos recursos tecnológicos. A análise da plataforma Inglês Paraná exemplifica esse processo, pois, ao mesmo tempo em que alguns pibidianos a elogiavam por sua interface intuitiva e abordagem gamificada, outros questionavam sua abordagem metalinguística e a falta de formação crítica proporcionada pelo recurso.

Esse período também trouxe nuances na percepção do papel do professor. Nos primeiros discursos, a tecnologia era vista como um suporte incontestável para o ensino, muitas vezes eclipsando a mediação docente. No entanto, ao longo do processo formativo, cresceu a percepção de que o professor desempenha um papel essencial na contextualização e reflexão sobre o uso das tecnologias na sala de aula. Essa mudança está alinhada a uma abordagem mais crítica da tecnologia, conforme defendido por Selwyn (2010), ao destacar que a tecnologia não deve ser vista como uma solução independente, mas como um elemento inserido em dinâmicas sociais, econômicas e políticas.

Na última narrativa (N8), é possível notar uma maior complexidade na forma como os pibidianos concebem a tecnologia. Embora ainda reconheçam seus benefícios, agora eles também demonstram maior consciência crítica sobre suas limitações. As representações sobre si mesmos também se modificaram: de meros usuários passivos da tecnologia, os pibidianos passaram a se enxergar como agentes mediadores, com responsabilidade na seleção e aplicação dos recursos digitais de maneira pedagógica e contextualizada. Os discursos ideológicos também se tornaram mais variados e tensionados: há momentos em que a tecnologia ainda é vista sob um prisma neoliberal e tecno-fundamentalista, mas também surgem preocupações relacionadas à inclusão digital, à exclusão social e ao papel da tecnologia na reprodução de desigualdades estruturais.

Por exemplo, na N1, um participante dizia: *“A tecnologia é uma ferramenta indispensável para tornar as aulas mais atrativas.”* Já na N8, a mesma ideia surge com uma nova perspectiva: *“Embora a tecnologia seja um recurso valioso, seu impacto depende da mediação crítica do professor e das condições estruturais da escola.”* Esse contraste ilustra como o discurso inicial mais idealizado evoluiu para uma compreensão mais reflexiva e situada. O Quadro 18 demonstra o movimento discursivo dos pibidianos no decorrer dos encontros (trans)formativos.

**Quadro 18:** Movimento discursivo dos pibidianos durante os encontros (trans)formativos

Aspecto	Antes da Formação (N1 e N2)	Durante a Formação (N3-N7)	Após a Formação (N8)
<b>Representação da Tecnologia</b>	Tecnologia como solução salvadora	Tecnologia como ferramenta útil, mas com desafios	Tecnologia como um recurso pedagógico mediado e contextualizado
<b>Papel do Professor</b>	Dependente da tecnologia para engajamento	Começa a perceber seu papel mediador	Professor como agente crítico na escolha e uso da tecnologia
<b>Discursos e Ideologias Predominantes</b>	Tecno-fundamentalismo, determinismo tecnológico	Neoliberalismo e tensão com limitações estruturais	Visão crítica sobre exclusão digital e mediação docente
<b>Exemplo Linguístico</b>	"A tecnologia facilita tudo"	"A tecnologia pode ajudar, mas depende da escola"	"O impacto da tecnologia depende da mediação e infraestrutura"

Fonte: a autora.

Apesar dessas transformações nos discursos sobre tecnologia de forma geral, as mudanças nos discursos sobre a plataforma Inglês Paraná ocorrem de forma mais restrita. Isso pode estar relacionado ao fato de que a plataforma foi apresentada como um recurso institucionalizado e prescrito, o que pode ter limitado a autonomia crítica dos pibidianos na avaliação de seu uso. Além disso, o tempo reduzido de contato direto com o recurso pode ter restringido uma reflexão mais aprofundada sobre seu impacto pedagógico. Diferente da tecnologia em geral, que faz parte de suas rotinas, a plataforma foi experimentada em um curto período, reduzindo as oportunidades para uma transformação mais significativa de seus discursos. Os pibidianos demonstram ter interpretado a plataforma como **um recurso auxiliar e não central** em sua prática pedagógica, reduzindo o impacto de suas percepções sobre ela. Isso pode ter ocorrido pelo contexto do 3º CPM que permite uma prática mais flexível, com uma maior autonomia da professora para lidar com ela. Como nesse contexto a plataforma

não substitui a totalidade do ensino de inglês, a análise dos pibidianos pode ter permanecido mais instrumental e menos ideológica. Dessa forma, enquanto os discursos sobre tecnologia em geral passaram por uma ressignificação mais ampla, os discursos sobre a plataforma permaneceram mais utilitários, focados em sua funcionalidade e desafios técnicos, sem tensionar profundamente as ideologias subjacentes a seu uso.

A análise dos discursos dos pibidianos confirma a importância de processos formativos que incentivem uma postura crítica diante da tecnologia. Os dados analisados corroboram as discussões teóricas de Selwyn (2010, 2013, 2014) sobre como os discursos tecnológicos na educação são moldados por ideologias que nem sempre consideram as desigualdades estruturais. O que inicialmente parecia um entusiasmo inquestionável com a tecnologia deu lugar a uma compreensão mais matizada, que reconhece tanto os benefícios quanto os desafios de sua implementação.

Assim, ao contrastar a visão inicial idealizada com uma abordagem mais contextualizada e problematizadora, a análise evidencia que a tecnologia não deve ser tratada como um fim em si mesma, mas como um meio que precisa ser mediado, discutido e ressignificado no âmbito da prática pedagógica. Essa conclusão reforça a importância de processos formativos que incentivem o pensamento crítico e a análise dos discursos ideológicos subjacentes ao uso das tecnologias, garantindo que sua incorporação no ensino ocorra de maneira consciente, equitativa e alinhada a uma educação emancipadora.

A seguir, as Considerações Finais da pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi compreender os discursos, ideologias e representações de professores em formação inicial de LI forjados por experiências mediadas por tecnologia e por encontros formativos organizados pela Pedagogia Histórico-Crítica, com os objetivos específicos de: a) Identificar as representações de professores sobre si mesmos em relação à tecnologia; b) Identificar os discursos e ideologias de professores em formação inicial em relação à tecnologia e c) Investigar as narrativas desses professores em formação após as experiências formativas. A partir disso, organizei três perguntas de pesquisa que orientaram este trabalho: a) Quais as representações dos professores sobre si mesmos em relação a tecnologia?; b) Quais os discursos e ideologias de professores em relação a tecnologia?; c) Quais os discursos, representações e ideologias dos professores em relação a tecnologia após as experiências formativas?

No Capítulo 1, apresentei o referencial teórico que embasa a pesquisa, abordando as tecnologias digitais na educação e os conceitos de discurso, representação e ideologia. Situei a pesquisa na perspectiva crítica das tecnologias, que as entende não apenas como recurso, mas como discurso (Selwyn, 2010, 2013, 2014), discutindo as ideologias predominantes no campo educacional. A partir dessa perspectiva, foi possível identificar como determinados discursos e ideologias sobre tecnologia são construídos, sustentados e reproduzidos no contexto educacional.

No Capítulo 2, contextualizei a pesquisa por meio da descrição dos Encontros (Trans)formativos, prática interventiva realizada junto ao Pibid de Língua Inglesa da UENP, e em seguida apresentei a Pedagogia Histórico-Crítica (Gasparin, 2005) como base metodológica da intervenção. Ao final, discuti a organização dos encontros e as atividades propostas.

No Capítulo 3, expus os procedimentos metodológicos adotados. Os dados foram gerados a partir de narrativas escritas pelos pibidianos durante os encontros (trans)formativos. A investigação narrativa (Clandinin & Connelly, 1998, 2011; Pinnegar & Daynes, 2007) foi utilizada como eixo estruturante, e as análises foram conduzidas a partir do sistema de Transitividade (Halliday, 1994) e da Representação dos Atores Sociais (Van Leeuwen, 1997, 2008). Defini a macroética (Egido, 2019) como princípio norteador e descrevi os procedimentos de registro da pesquisa.

No Capítulo 4, apresentei a análise dos dados, guiada pelas perguntas de pesquisa. Coletei 8 narrativas que foram escritas pelos pibidianos durante a intervenção apresentada no

capítulo 2. Os dados foram analisados por meio das categorias da ADC constantes no capítulo 3 e dos 5 discursos e 3 correntes ideológicas sobre tecnologia (Selwyn, 2014) que se encontram no capítulo 1. As análises indicaram as representações dos participantes em relação à tecnologia, bem como os discursos e ideologias presentes antes e após os encontros (trans)formativos.

A análise das narrativas revelou que, no início, os professores em formação reproduziam concepções deterministas e tecnicistas, criticadas por Selwyn (2010) ao evidenciar que a tecnologia na educação não pode ser entendida como neutra ou inerentemente benéfica, mas sim como um fenômeno mediado por fatores políticos, econômicos e sociais. O referencial teórico de Selwyn foi fundamental para estruturar a análise dos discursos, pois permitiu examinar como as ideologias que circulam no campo educacional moldam as percepções dos professores sobre tecnologia. A partir dessa base, foi possível compreender como certos discursos, ao se naturalizarem, reforçam desigualdades e criam expectativas irreais sobre o papel da tecnologia no ensino. Além disso, as ideias de Selwyn possibilitaram interpretar as transformações discursivas observadas ao longo da pesquisa, evidenciando como a prática interventiva favoreceu deslocamentos ideológicos, levando os participantes a questionarem o determinismo tecnológico e a assumirem uma postura mais crítica sobre o uso das tecnologias na educação. Ao se apropriar das contribuições de Selwyn, esta pesquisa buscou reforçar a necessidade de fomentar abordagens formativas que problematizem os discursos dominantes e incentivem uma visão mais contextualizada e consciente da tecnologia na prática docente. Os referenciais teóricos que embasam o trabalho nos permitiram um olhar cuidadoso para o contexto dos participantes. Foi possível reconhecer que os discursos envolvendo tecnologias podem se mostrar controversos, reprodutivos e ligados a experiências individuais e em constante construção, um terreno que ainda não está solidificado.

A discussão dos resultados evidenciou movimentos de manutenção e transformação discursiva dos pibidianos. O Quadro 19 sintetiza as relações entre os objetivos, perguntas de pesquisa e categorias de análise que determinaram às conclusões de pesquisa:

**Quadro 19:** Síntese da pesquisa

<b>Objetivo Geral</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Perguntas de pesquisa</b>	<b>Categorias de Análise</b>	<b>Resultados</b>
Compreender os	Identificar as representações	Quais as representações	Teoria da Representação dos atores sociais Van	

discursos, ideologias e representações de professores em formação inicial de LI forjados por experiências mediadas por tecnologia e por encontros formativos organizados pela Pedagogia Histórico-Crítica .	de professores sobre si mesmos em relação à tecnologia.	dos professores sobre si mesmos em relação a tecnologia?	Leuween (1997, 2008); Transitividade (Halliday, 1994), discursos ideológicos das tecnologias digitais (Selwyn, 2014).	<b>Autorrepresentação do pibidiano:</b> Usuário, beneficiário e sujeito às tecnologias.
	Identificar os discursos e ideologias de professores em formação inicial em relação à tecnologia.	Quais os discursos e ideologias de professores em relação a tecnologia?	Transitividade (Halliday, 1994), discursos ideológicos das tecnologias digitais (Selwyn, 2014).	<b>Discursos:</b> Aprendizado Centrado no Aprendiz; Eficiência na educação; Anti-institucionalismo; Tecno-fundamentalismo  <b>Correntes ideológicas:</b> Libertarianismo, Novo Capitalismo e Neoliberalismo
	Investigar as narrativas desses professores em formação após as experiências formativas?	Quais os discursos, representações e ideologias dos professores em relação a tecnologia após as experiências formativas?	Teoria da Representação dos atores sociais Van Leuween (1997, 2008); Transitividade (Halliday, 1994), discursos ideológicos das tecnologias digitais (Selwyn, 2014).	<b>Discursos:</b> Tecno-fundamentalismo  <b>Professor:</b> agente de mediação do conhecimento, aprendiz contínuo. <b>Aluno:</b> protagonista e conhecedor parcial da tecnologia, usuário com limitações, aprendiz contínuo. <b>Tecnologia:</b> agente de mudanças, ferramenta facilitadora, impulsionadora da inovação, elemento indispensável à prática pedagógica.  <b>Correntes ideológicas:</b> Libertarianismo, Novo Capitalismo e Neoliberalismo

**Fonte:** a autora.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que os professores em formação inicial apresentavam em suas narrativas iniciais, discursos alinhados a concepções tecnicistas e deterministas sobre a tecnologia, frequentemente reproduzindo a ideia de que as ferramentas digitais, por si só, transformam a educação. Eles se representaram inicialmente como usuários ativos das tecnologias no cotidiano sendo beneficiários do que elas podem ofertar. Em alguns momentos eles se representavam como sujeitos às tecnologias, necessitando se adaptar a elas, especialmente no contexto educacional. Suas narrativas apresentavam traços dos cinco discursos das tecnologias digitais: o Aprendizado Centrado no Aprendiz, a Eficiência na educação, o Anti-institucionalismo e o Tecno-fundamentalismo. As três correntes ideológicas: Libertarianismo, Novo Capitalismo e Neoliberalismo também estiveram presentes. No

decorrer das narrativas, eles passaram a reconhecê-la como elemento mediado por fatores sociais, políticos e pedagógicos, e não como uma solução neutra ou inevitável para os desafios educacionais. A investigação partiu da pergunta sobre quais eram as representações dos professores sobre si mesmos em relação à tecnologia; contudo, ao longo das narrativas, emergiu uma ênfase crescente na redefinição do papel docente. Inicialmente, muitos participantes se viam como profissionais cuja eficácia dependia do domínio e da utilização das ferramentas tecnológicas. Concluiu-se que a prática interventiva orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica favoreceu deslocamentos discursivos que levaram a uma visão mais crítica da tecnologia e a uma compreensão ampliada da docência. Os professores passaram a reconhecer que sua atuação vai além do uso instrumental da tecnologia, assumindo um papel ativo na mediação pedagógica e na problematização dos discursos tecnológicos predominantes.

Além disso, embora a pesquisa tenha se concentrado inicialmente nas representações dos professores sobre si mesmos, a análise revelou que, conforme os participantes ressignificavam seu papel docente, também passaram a reconsiderar a posição do aluno no processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologia. Se, no início, havia uma tendência a enxergar os estudantes como beneficiários ou consumidores passivos das ferramentas digitais, ao longo das narrativas observou-se um movimento em direção a uma visão mais dialógica, na qual o aluno é reconhecido como agente ativo na construção do conhecimento. Essa mudança indica não apenas um deslocamento na forma como os futuros professores compreendem a tecnologia, mas também como concebem a relação pedagógica em um contexto digital. Dessa forma, os achados da pesquisa reforçam a importância de práticas formativas que estimulem uma postura crítica e reflexiva, tanto em relação às tecnologias quanto à própria atuação docente, contribuindo para um ensino mais consciente e contextualizado.

Em seus discursos iniciais, os pibidianos não discutiam metodologias ou outros aspectos inerentes a práticas pedagógicas, eles demonstraram uma representação de tecnologia como recurso de evolução e transformação, sem refletir que sozinhas elas não são capazes de promover mudanças no ensino ou em qualquer outro contexto. Isso vem à tona durante as discussões sobre a plataforma Inglês Paraná, nos quais são problematizados os conteúdos, as abordagens de ensino da plataforma e os discursos por trás dela. Na aula demonstrativa, os participantes mostraram um encantamento inicial com a plataforma, expressando desejo de acesso mais amplo para outras partes da comunidade e a vendo como um complemento valioso às aulas presenciais. A ideia é que ela poderia atuar como uma

ferramenta de suporte ao planejamento, à explicação e à personalização das atividades. A abordagem da professora Fabíola pode ter influenciado essa visão.

Os pibidianos refletem a prática vivenciada no contexto particular do 3º CPM, o que na prática, não é a realidade das demais escolas do Paraná. A plataforma é obrigatória nas aulas de Língua Inglesa e o acesso dos alunos, monitorado e contabilizado. O professor não tem a liberdade de planejar suas atividades e utiliza a plataforma durante as aulas. No caso da professora Fabíola, ela explicou que o seu contexto de trabalho a permite flexibilizar esse uso o que faz com ela atribua as atividades da plataforma como atividade para casa e utilize outros recursos para trabalho em sala de aula. Essa “subversão” ao sistema pode ter levado os pibidianos a acreditarem que a plataforma seria uma extensão das aulas presenciais, oferecendo funcionalidades que facilitam o aprendizado e o tornam mais acessível.

Somente após o encontro que problematizou a plataforma, a tecnologia passou a ser percebida como uma ferramenta que para ser complementar teria que estar condicionada à mediação do professor e ao contexto socioeducacional. No caso das instituições paranaenses, o que ocorre é o contrário: o professor é submetido à plataforma (Santana, Santana e Figueiredo, 2022; Silva, 2023; de Deus, 2024). Esse momento demarcou uma mudança significativa de representações sobre o professor e a tecnologia. Ele passou a ser percebido como um mediador crítico e formador de pensamento, algo que a tecnologia não poderia realizar sozinha. Isso reflete uma visão ideológica de que a tecnologia é limitada em sua capacidade de promover a criticidade e a reflexão, sendo condicionada a ações humanas.

A partir de então, outras representações começaram a se estabelecer. Os pibidianos continuaram a reconhecer as características positivas da tecnologia, mas também suas limitações e a necessidade de adaptação ao contexto local, comungando com a ideia difundida por Selwyn de que as tecnologias digitais não são neutras, mas sim inseridas em contextos sociais e ideológicos específicos (Selwyn, 2014). Questionamentos em relação à padronização de atividades, imposição de metas, contextualização de conteúdos, abordagem metodológica, dificuldades de acesso, da desvalorização do papel docente e da alienação estudantil indicaram um ponto-chave para o reconhecimento das limitações e contradições subjacentes à integração de tecnologias no contexto educacional.

É importante ressaltar que o contexto de uso da plataforma no 3º CPM demonstrou que quando o uso dos recursos digitais é realizado de forma diferente, os resultados também são diferentes. Enquanto autores como Santana, Santana e Figueiredo (2022), Silva (2023) e De Deus (2024) ressaltam a problemática da inserção da plataforma nas escolas de educação básica, o contexto vivenciado nesta pesquisa demonstrou que a imposição de um recurso não

é o caminho. Como enfatizado por Selwyn (2010) a instituição de uma política educacional que não leva em conta o contexto local não determina o sucesso no ensino e na aprendizagem.

Assim, defendo a tese de que uma formação docente crítica, orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica, é capaz de promover deslocamentos discursivos e ideológicos nos professores em formação em relação à tecnologia educacional. Se, inicialmente, seus discursos refletiam concepções tecnicistas e deterministas, alinhadas ao Anti-institucionalismo, à Aprendizagem Centrada no Aluno, ao Comunitarismo, à Eficiência da Educação e ao Tecno-fundamentalismo, bem como às ideologias do Libertarismo, do Neoliberalismo e do Novo Capitalismo, ao longo da prática formativa, muitos desses discursos foram ressignificados, especialmente em relação ao papel do professor e do aluno. No entanto, certos elementos ideológicos permaneceram, evidenciando que a mudança discursiva não ocorre de maneira linear ou total, mas é um processo influenciado por múltiplos fatores.

A partir das experiências formativas, os participantes passaram a problematizar concepções deterministas e mercantilizadas da tecnologia, evidenciando um maior reconhecimento das dinâmicas sociais e políticas que estruturam seu uso na educação. Os resultados atestam esta tese, corroborando com estudos que discutem a influência dos discursos ideológicos sobre tecnologia na formação docente (Selwyn, 2010, 2014) e demonstram que a reflexão crítica sobre tais discursos pode gerar mudanças significativas na percepção dos professores em relação ao seu papel pedagógico e à tecnologia.

As transformações observadas nos discursos dos participantes destacam a relevância de abordagens que problematizem o uso das tecnologias na educação, indo além de perspectivas meramente instrumentais. Embora as últimas narrativas ainda demonstrem traços representativos das tecnologias digitais como ferramentas de potencial transformador e propulsor de mudanças na maneira de ensinar e aprender, moldando a atuação das pessoas e impulsionando inovações sobre elas, há que se considerar que houve um desenvolvimento crítico das questões pedagógicas, o que aponta para um movimento de ressignificação das tecnologias digitais e suas potencialidades. Apesar de certas representações naturalizadas permanecerem resistentes à transformação, muitas outras foram recontextualizadas, como o papel do professor e do aluno nesse processo. Isso evidencia que, mesmo que alguns discursos deterministas sobre tecnologia continuem a exercer influência, uma formação crítica pode oferecer subsídios para a reflexão e ressignificação. Isso reforça a necessidade de abordagens formativas contínuas que desafiem tais concepções e incentivem a compreensão das

tecnologias dentro de um contexto histórico, social e ideológico mais amplo.

A Pedagogia Histórico-Crítica foi fundamental nesse processo, uma vez que sua organização prática se diferencia de outras abordagens ao conceber a educação como um processo dialético, no qual o conhecimento não é apenas transmitido, mas historicamente construído e transformado (Gasparin, 2005). Ao contrário de metodologias mais tecnicistas ou construtivistas que enfatizam a aprendizagem individual e espontânea, a PHC parte da premissa de que a formação docente deve ser intencional, crítica e orientada pela compreensão das condições concretas da realidade social.

Dentro desse contexto, a PHC contribuiu para que a prática interventiva não apenas apresentasse novas perspectivas sobre tecnologia, mas promovesse a problematização das ideologias que sustentam discursos deterministas e tecnicistas na educação. Ao estruturar os encontros (trans)formativos com base nos princípios dessa abordagem, a intervenção possibilitou que os professores em formação primeiro reconhecessem as concepções naturalizadas sobre tecnologia em seus próprios discursos e, em seguida, fossem provocados a questioná-las a partir de uma visão mais ampla e historicamente situada.

Diferentemente de metodologias que buscam apenas integrar tecnologia ao ensino, a PHC orientou a prática interventiva para um processo de transformação consciente da atuação docente. Isso significa que, em vez de focar no domínio instrumental das ferramentas digitais, a intervenção incentivou os participantes a compreenderem as tecnologias em suas dimensões social, política e ideológica. Assim, a PHC possibilitou que os professores em formação reformulassem suas próprias representações sobre a tecnologia e reconhecessem o papel do professor e do aluno nesse cenário, deslocando-se de uma visão passiva e reprodutora para uma perspectiva mais crítica e ativa na construção do conhecimento.

Sendo assim, compreendo que esta pesquisa contribui para o campo da formação docente ao demonstrar que intervenções pedagógicas estruturadas, como a desenvolvida a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, podem provocar deslocamentos ideológicos e ampliar a consciência crítica dos professores em formação sobre as tecnologias digitais. Defendo, ainda, a necessidade de debates que permitam compreender que habilidade técnica não equivale a letramento digital, conforme argumenta Pischetola (2016). Também é fundamental superar a crença em uma ruptura entre um “antes” e um “depois” das mídias digitais, bem como a ideia de que uma geração estaria automaticamente apta a utilizá-las apenas por ter nascido em sua presença. Esses debates são essenciais para desconstruir concepções que reduzem o professor a uma identidade imposta por mitos culturais e pela exigência do domínio das tecnologias digitais. Esses fatores podem configurar um referencial descritivo e normativo sobre o que ele

deve ser ou se tornar, sobre suas aspirações profissionais e sobre as expectativas que recaem sobre ele. Quando naturalizados e normalizados, esses aspectos podem levar a uma autoavaliação negativa, resultando em sentimentos de angústia, culpa e na percepção de inadequação profissional.

A realização desta pesquisa proporcionou avanços significativos tanto no âmbito profissional quanto no pessoal, contribuindo para a consolidação da minha trajetória acadêmica e para uma compreensão mais aprofundada das relações entre discurso, ideologia e tecnologia na formação de professores. Do ponto de vista profissional, a pesquisa foi fundamental para o aprimoramento das minhas competências teórico-metodológicas. O aprofundamento nos referenciais de Neil Selwyn, bem como nos estudos da análise do discurso e da teoria da ideologia, permitiu um refinamento conceitual essencial para a compreensão crítica das representações e discursos sobre tecnologia educacional. Além disso, a necessidade de estruturar uma abordagem analítica coerente fortaleceu minha capacidade de articular diferentes perspectivas teóricas e empíricas.

A pesquisa também impactou diretamente minha prática docente. O contato com as narrativas dos professores em formação possibilitou uma reflexão aprofundada sobre os desafios enfrentados no uso da tecnologia na educação, contribuindo para a elaboração de estratégias pedagógicas mais sensíveis às necessidades dos futuros docentes. Paralelamente, a análise das ideologias subjacentes aos discursos me levou a questionar e reformular aspectos da minha própria prática, tornando-a mais crítica e reflexiva.

Outro aspecto relevante foi a consolidação da minha identidade como pesquisadora. A necessidade de realizar uma análise detalhada dos discursos e de construir uma argumentação acadêmica coerente contribuiu para o fortalecimento da minha voz autoral, permitindo um posicionamento mais crítico e fundamentado dentro da comunidade acadêmica. Essa experiência também ampliou minha capacidade de interlocução com outros pesquisadores, incentivando minha participação em eventos científicos e a produção de publicações acadêmicas.

No âmbito pessoal, a pesquisa proporcionou uma reflexão profunda sobre minhas próprias crenças e compreensões acerca do papel da tecnologia na educação. A análise dos discursos dos professores em formação me levou a revisitar concepções prévias e a reconhecer a complexidade das dinâmicas envolvidas na adoção de tecnologias digitais no contexto educacional. Esse processo de reflexão crítica foi essencial para ampliar minha compreensão sobre os desafios e potencialidades das tecnologias na prática docente.

Ademais, o percurso investigativo exigiu a superação de desafios tanto em relação à

complexidade da análise quanto à necessidade de reformulação e aprimoramento constante do texto acadêmico. Esse processo fortaleceu minha resiliência e minha capacidade de lidar com a exigência da investigação acadêmica, aprimorando habilidades como organização, planejamento e gestão do tempo. Além disso, a necessidade de comunicar os achados da pesquisa de forma clara e coerente contribuiu para o aprimoramento da minha escrita acadêmica e da minha habilidade de argumentação. O processo de revisão e reformulação do texto, especialmente após a qualificação, foi essencial para que eu incorporasse minha própria voz à discussão, garantindo maior autonomia e maturidade acadêmica.

Assim, os avanços promovidos por esta pesquisa transcenderam o âmbito acadêmico, contribuindo significativamente para meu desenvolvimento profissional e pessoal. O processo investigativo me permitiu não apenas aprofundar conhecimentos, mas também fortalecer habilidades essenciais para minha atuação como docente e pesquisadora, consolidando uma perspectiva crítica e reflexiva sobre a relação entre tecnologia, discurso e formação de professores.

É preciso considerar as limitações desta pesquisa. Os pibidianos, por algumas vezes, não demonstraram muito interesse na escrita das narrativas. Alguns levavam um maior tempo para entregá-las e extrapolaram os prazos constantemente. As narrativas, além de fazerem parte da pesquisa, também foram incorporadas às atividades que envolviam a escrita do relatório final requerido na conclusão do subprojeto de LI. Em algumas narrativas é perceptível a ocorrência de cópias das produções de outros colegas ou utilização de ideias similares. Seria compreensível algumas representações similares, mas o uso de frases idênticas ou ideias sequenciais encontradas em outros textos demonstrou um compartilhamento de informações para a redação das narrativas. Houve casos também de narrativas compostas de recortes de frases ou parágrafos de múltiplas narrativas, fazendo que o texto se assemelhasse a uma colcha de retalhos. Outro fato percebido durante as análises foram ideias repetidas de narrativas anteriores. Em alguns casos isso demonstrou uma retomada de ideia que foi expandida na narrativa atual. Mas em outros, pareceu apenas um subterfúgio para encurtar o processo de reflexão da escrita.

Entre outras limitações do estudo, destaca-se a duração relativamente curta da prática interventiva, que poderia ser expandida para acompanhar o desenvolvimento discursivo dos participantes ao longo de um período mais extenso. Além disso, a pesquisa foi realizada com um grupo específico de professores em formação no contexto do Pibid e com um número restrito de apenas oito participantes, dos quais cinco foram selecionados para a pesquisa por terem participado do início ao fim da pesquisa. O contexto de apenas uma escola, com

contexto diferenciado de outras da rede pública de educação básica pode ter limitado a generalização dos achados. Entretanto, considero que as análises apresentadas apontam para questões relevantes que podem gerar contribuições que, potencialmente, extrapolam estes limites.

Além disso, devido a extensão dos dados e análises, o estudo concentrou-se em discursos escritos, não incluindo outras modalidades discursivas, como transcrições das interações durante os encontros (trans)formativos, que foram registradas, mas utilizadas apenas para ilustrar situações específicas no capítulo que aborda a prática interventiva. Essa escolha analítica se deu por conta do número extenso de material para análise, o que não seria viável dentro do tempo para realização da pesquisa. Ainda como limitação, a análise linguística norteada pela ADC e as categorias selecionadas para a análise, por mais que tenha sido de extrema relevância para a discussão dos discursos ideológicos vinculados à tecnologia, leva a reconhecer que a pesquisa não esgota as possibilidades existentes, assim como não visa oferecer um método definitivo. Desse modo, a análise de linguagem aqui apresentada coloca-se como uma proposta que pode ser aprimorada, especialmente no que se refere às relações entre o significado representacional dos discursos e as ideologias subjacentes às tecnologias no contexto educacional.

Diante das contribuições e limitações do estudo, novas pesquisas poderiam investigar como essas mudanças discursivas se traduzem em práticas pedagógicas concretas no contexto escolar. Sugiro também que estudos futuros explorem as trajetórias de professores já inseridos no campo de atuação, analisando como suas representações sobre tecnologia são moldadas pela experiência profissional. Além disso, estudos longitudinais poderiam explorar o impacto duradouro de práticas interventivas na constituição das representações docentes sobre tecnologia. Também como encaminhamento, penso ser relevante a apresentação desta pesquisa a centros de estudos de cursos de licenciatura voltados a formação de professores, a fim de que as reflexões decorrentes das análises possam figurar como possíveis contribuições para desdobramentos futuros para a área. Isso, pois entendo que além da produção e circulação de análises como esta, faz-se necessário agir nas práticas sociais, a exemplo dos espaços de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica. Assim, é possível propor ações de intervenção sobre tecnologias digitais, a exemplo esta pesquisa, em políticas educacionais, como o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), entre outros, em esferas de âmbito escolar e de ensino superior. Com esta pesquisa, reforço a importância de problematizar as ideologias que sustentam as concepções sobre tecnologia na educação e de

promover formações docentes que incentivem uma abordagem crítica e emancipatória do uso das tecnologias digitais no ensino.

Por fim, ressalto que este estudo não se trata de uma postura tecnofóbica, de negar a tecnologia ou de vê-la com um olhar pessimista ou de cunho negativo. Pelo contrário, o estudo analítico aqui desenvolvido seguiu o anseio de suscitar reflexões e pôr em questão discursos que se propagam sem reflexão e práticas docentes que considerem a tecnologia como uma salvação para a educação, desconhecendo ou rejeitando a natureza política que reveste o campo. Assim, a compreensão é a de que as tecnologias digitais precisam ser vistas além de ferramentas, mas como discurso, uma vez que elas não têm poder de agência própria e, portanto, não são capazes de provocar mudanças por simplesmente existirem. O poder agentivo está no ser humano que a utiliza com fins de promover mudanças apoiado em conhecimento científico com vistas a uma formação emancipatória.

## REFERÊNCIAS

- ALLWRIGHT, D. Exploratory Practice: rethinking practitioner research in language teaching. **Language Teaching Research**, v. 7, n. 2, p. 113-141, 2003.
- ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.
- ALVES, A. C. T. P. **Web currículo** – anúncio de possível superação de alguns entraves encontrados na educação no início do século XXI. In: ALMEIDA, M. E. B.; ALVES, D. R. M.; LEMOS, S. D. V. (orgs.). **Web currículo: aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.
- AMBRÓSIO ZANELATO, A. P.; GOMES OLIVEIRA, R.; TOMOE MORIYA SCHLUNZEN, E.; SCHLUNZEN, K. Tecnologias Digitais no Contexto Escolar Brasileiro: Revisão Sistemática de Literatura. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 28, n. 1, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/39787>. Acesso em: 11 jan. 2025.
- AROUCHE, I. Léia R. **Letramentos críticos na formação inicial de professores de inglês como língua estrangeira**. 2020. 244 f. Tese (Doutorado em em Linguística Aplicada). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2020.
- ARTUZO, C. Z. **As práticas de formação (des)continuada de língua inglesa do CEFAPRO - Polo de Pontes e Lacerda-MT: Um estudo de caso na perspectiva dos sistemas dinâmicos complexos**. 2022. 218 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade do Estado do Mato Grosso - Carlos Alberto Reyes Maldonado, 2022.
- AVELAR, M. G. **Game on: uma experiência com games na formação de professores de língua inglesa**. 2019. 106 f. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade). Universidade Estadual de Goiás, 2019.
- BALL, S. J. *Class strategies and education market: the middle classes and social advantage*. London; New York: RoutledgeFalmer, 2003.
- BARBARA, L.; MACÊDO, C. M. M. de. Linguística sistêmico-funcional para a análise de discurso um panorama introdutório. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 89–107, 2010. DOI: 10.26512/les.v10i1.9278. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/9278>. Acesso em: 15 fev. 2024.
- BARRETO, R. G. Tecnologias e sentidos. Instrumento: Revista de Estudo e **Pesquisa em Educação**, v. 20, n. 1, 2018.
- BARROS, W. V. **Letramentos digitais: um estudo com a mediação do smartphone no estágio supervisionado de língua inglesa no ensino médio**. 2019. 291 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande, 2019.
- BARTON, D; LEE, C. Linguagem no mundo digital. In: *Linguagem online: textos e práticas digitais*. Tradução: Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, p. 11-28, 2015.
- BATES, A. W. T. **Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2016.
- Bauman, Z. *Liquid Modernity* Cambridge: Polity. 2000.

BAYNE, S.; EVANS, P.; EWINS, R.; KNOX, J.; LAMB, J.; MACLEOD, H.; O'SHEA, C.; ROSS, J.; SHEAIL, P.; SINCLAIR, C.; JOHNSTON, K. **The Manifesto for Teaching Online**. Cambridge, MA: The MIT Press, 2020.

BIESTA, G. *The beautiful risk of education*. Boulder: Paradigm Publishers, 2015.

BORTOLINI, Fernanda de Cássia. LIMA, João Francisco Lopes de. A evolução das tecnologias educacionais e a formação de professores/as no contexto escolar. *Revista Intersaberes*, vol. 19. 2024.

BRAGA, D. B; VÓVIO, C. **O uso de tecnologias e participação em letramentos digitais em contextos de desigualdades**. Em: BRAGA, D. B. (Org.). *Tecnologias digitais da informação e comunicação e participação social*. São Paulo, Editora Cortez, 2015. p. 33-67.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CNE, 2017.

BUCKINGHAM, D. *Beyond technology: children's learning in the age of digital culture*. Cambridge: Polity, 2013.

CAMPOS, B. G. *Tecnologias digitais na formação de professores de inglês: affordances e inovação*. 2020. 135 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid**, Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/Pibid/Pibid>. Acesso em: 09 de março de 2022.

Chouliaraki, L., & Fairclough, N. (1999). **Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press.

CLANDININ, D. J. (Ed.). **Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology**. Thousand Oaks, CA: Sage. 2006.

CLANDININ, D. J. CONELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CLANDININ, D. J., & CONNELLY, F. M. **Stories to liveby: Narrative understandings of school reform**. *Curriculum Inquiry*, 28(2), 149–164. 1998.

CLANDININ, D. J., & ROSIEK, J. **Mapping a landscape of narrative inquiry: Borderland spaces and tensions**. In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage. 2006, p. 35-75.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

COGO, Alesia. English as Lingua Franca: Concepts, use, and implications. **ELT journal**, v. 66, n. 1, p. 97-105, 2012.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research methods in Education**. London: Routledge, 2000.

CONNELLY, F. M., & CLANDININ, D. J. **Narrative inquiry**. In J. L. Green, G. Camilli, &

P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (3rd ed., p. 477–487). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006.

CORACINI, M. J. Pós-modernidade e novas tecnologias - no discurso do professor de línguas. In: *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguístico e tradução*. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 200-224, 2007.

COSTA, M. E. C.; MEDEIROS, S. M. C. A multimodalidade e os gêneros digitais: propostas de atividades em um livro didático de língua inglesa. In: *IV Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa Anais ...* São Cristóvão: 2018. p. 94-107. v. 4, 2018.

DE DEUS, R. W. S. **Plataforma Inglês Paraná: representações, discursos e ideologias**. 2023. 158 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **The handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 2000.

DENZIN, N. K. *Investigação Qualitativa Crítica. Sociedade, Contabilidade e Gestão*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, jan/abr, 2018.

DESMURGET, M. *A fábrica de cretinos digitais: os perigos das telas para nossas crianças*. São Paulo: Vestígio, 2021. Tradução de Mauro Pinheiro.

ECHALAR, A. D. L. F., PEIXOTO, J., CARVALHO, R. M. A. “A tecnologia não tem que ser maior que o professor”: a visão dos professores quanto ao uso de tecnologias no contexto escolar. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 13, n. 31, 2016.

Eggs, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics** (2nd ed.). London: Continuum, 2004.

EGIDO, A. A. Ética emancipatória em pesquisas educacionais. In: *XII Congresso Nacional de Educação*, 2015, Curitiba. *Anais do XII Congresso Nacional de Educação*. Curitiba: PUCPR, 2015. v. 1. p. 34168-34179.

EL KADRI, M. R.; GIMENEZ, T. Educating English language teachers for the English as a lingua franca context. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, v. 35, n. 2, p. 125-133, 2013.

EL KADRI, M. S. **Transformando identidades de professores de inglês na prática de ensino: Pibid e {Co-ensino|diálogo cogenerativo} como oportunidades para aprendizagem profissional**. Tese de doutorado (Doutorado em Estudos da Linguagem) 348 f. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

ERICKSON, F. **Qualitative methods in research on teaching**. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, p. 119–161, 1986.

ESCOLA DIGITAL - PROFESSOR. **Inglês Paraná | Escola Digital - Professor**. Disponível em: [https://professor.escoladigital.pr.gov.br/ingles\\_parana](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/ingles_parana). Acesso em: 24 mar. 2024.

FACER, K.; SELWYN, N. **Digital Technology and the Futures of Education: Towards ‘Non-Stupid’ Optimism**. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377071>. Acesso em: 02 mar 2024.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. Londres and Nova York: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language**. London: Longman, 1995.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Trad. I. Magalhães. Brasília: editora Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Language and Power**. London: Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, N. Semiose, mediação e ideologia: uma visão dialética. **Parágrafo**, v. 4, n. 1, p. 16-33, jan./jun. 2016.

FAIRCLOUGH, N.; WODAK, R. **Critical discourse analysis**. In: VAN DICK, T. A. (Ed.). *Discourse as social interaction*. London: Sage, 1997. p. 258-284.

FERNANDES, A. C.; GATTOLIN, S. R. B. Learning to Unlearn, and then Relearn: Thinking about Teacher Education within the COVID-19 Pandemic Crisis. **Revista Brasileira em Linguística Aplicada**, v. 21, n. 2, p. 521-546, 2021.

FIALHO, I. Vantagens e dificuldades na utilização de plataformas e tecnologias digitais por professores e alunos. **Revista Brasileira de Educação**. 2023.

FIGUEIREDO, D. C. Linguagem e gênero social: contribuições da análise crítica do discurso e da linguística sistêmico-funcional. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 25, n. 3, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/28295>. Acesso em: 25 fev. 2023

FLICK, U. **An introduction to qualitative research**. London: Sage Publications, 2009.

FRANCISCO DIAS. TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO E O DISCURSO DA UNESCO: UMA ANÁLISE CRÍTICA. **Revista CBTeCLE**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 106–122, 2023. Disponível em: <https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTeCLE/article/view/1147>. Acesso em: 13 fev. 2025.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. In: FREIRE, Paulo (Org.). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 21-272.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-29, jul. 2002.

Fundação Abrinq. **Os desafios da tecnologia na educação brasileira**. Publicado em: 26 fev. 2024. Disponível em: [https://www.fadc.org.br/noticias/tecnologia-e-educacao?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.fadc.org.br/noticias/tecnologia-e-educacao?utm_source=chatgpt.com). Acesso em: 10 dez 2024.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa**. São Paulo: Mercado de Letras, 2014.

GASPARIN, J. L. **Aprender, Desaprender, Reaprender**. 2005.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

GIBSON, J. J. **“The theory of Affordances” The ecological approach to visual perception**. Boston: Houghton Mifflin, 1979.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. **Matraga**, v. 16, n. 24, p. 13-47, 2009.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GRAMSCI, A. **Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci**. New York: International Publishers, 1971.

GULSON, K.; PERROTTA, C.; WILLIAMSON, B.; WITZENBERGER, K. Should we be worried about Google Classroom? The pedagogy of platforms in education. **For Your Future**, Semestre 2, 2021. Disponível em: <https://cpl.nswtf.org.au/wp-content/uploads/sites/2/2022/05/Kalervo-Gulson-Et-al.-For-Your-Future-Semester-2-2021.pdf> . Acesso em: 23 abr 2024.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2. ed. London: Routledge, 1994.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. 2nd ed. London: Arnold, 1994.

HARVEY, D. **A brief history of neoliberalism** Nova York: Oxford University Press, 2005.

HEINSFELD, B. D.; PISCHETOLA, Magda. O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 45, e205167, 2019.

HOLLIDAY, A. **Doing and writing qualitative research**. London: Sage, 2007.

JESUINO, F. L. A.; LIMA, L. de; LOUREIRO, R. C.; MAIA, A. M. C. C. Revisão sistemática de literatura sobre o uso de tecnologias digitais na docência. **Contribuciones A Las Ciencias Sociales**, [S. l.], v. 17, n. 13, p. e13810, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/13810>. Acesso em: 11 dez. 2024.

JESUINO, F. L. A.; LIMA, L. de; LOUREIRO, R. C.; MAIA, A. M. C. C. Revisão sistemática de literatura sobre o uso de tecnologias digitais na docência. **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES**, [S. l.], v. 17, n. 13, p. e13810, 2024. DOI: 10.55905/revconv.17n.13-328. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/13810>. Acesso em: 11 jan. 2025.

KAIRALLAH, S. K. **Professores de inglês da rede pública na Cultura Digital: mapeando suas percepções acerca da tecnologia e da competência digital**. 2020. 132 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2020.

KEMMIS, S., & McTaggart, R. **Participatory action research**. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications, p.

567–605, 2000.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8a ed. Campinas: Papyrus, 2012b.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9a ed. Campinas: Papyrus, 2012a.

KERSCH, D. F.; MATIAS, J. Ensinei meus colegas e fui ensinado também: gênero roteiro de documentário e trabalho colaborativo potencializado pelo PDG. *Revista Entrelinhas*, v. 12, n. 2, p. 125-150, 2018.

KNOX, J.; WILLIAMSON, B.; BAYNE, S. **Machine behaviourism**: future visions of ‘learnification’ and ‘datafication’ in education. *Learning, Media and Technology*, v. 45, n. 1, p. 31–45, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1623251>. Acesso em: 27 jan. 2025.

KOUTROPOULOS, A. Ten Years After. **JOLT – Journal of Online Learning and Teaching**. Vol. 7, n.4, 2011. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/373478948\\_Digital\\_Natives\\_Ten\\_Years\\_After](https://www.researchgate.net/publication/373478948_Digital_Natives_Ten_Years_After). Acesso em 07 nov. 2024.

LACERDA, V. V. **Professores em formação inicial: reflexões sobre práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem de língua inglesa**. 2019. n.p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual do Espírito Santo, 2019.

LANDIM, D. S. P. **Agência de professores de língua inglesa em formação e em serviço: desafios e possibilidades**. 2020. 132 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2020.

LAZARATON, A. Evaluative criteria for qualitative research in applied linguistics: whose criteria and whose research? **The Modern Language Journal**, Madison, v. 87, p. 1-12, 2003.

LEVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LIMA, A. C. M. **Inglês na Palma da Mão: de um projeto inspirador à construção de um guia digital**. 2020. 144 f. Dissertação (Mestrado em Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior). Universidade Federal do Pará, 2020.

MAGALHÃES, J. R. S. Letramentos digitais e ensino-aprendizagem de língua inglesa: reflexões acerca do processo crítico-reflexivo do aluno em sala de aula. In: IV SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA. Anais ... São Cristóvão: 2018. p. 154-167. v. 4, 2018.

MATTOS, A. M. A. Reflexões sobre o uso de novas tecnologias e a formação de professores de inglês. *Scitis, UNIP-SP*, v. 3, p. 11-25, 2015.

MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. Ensino presencial e virtual em sintonia na formação em línguas estrangeiras. **The ESpecialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem**. São Paulo. v. 38, n. 1, p. 1-14, jan.-jul. 2017.

MIRANDA, M. A. L. **Formação de professores de língua inglesa e a pedagogia dos multiletramentos: ensino para tempos digitais**. 2020. 235 f. Dissertação (Mestrado em

Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.

MONTEIRO, E. B. **Oficina de curadoria para o ensino de línguas estrangeiras**. 2022. 163 f. Dissertação (Mestrado em Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior). Universidade Federal do Pará, 2022.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5a ed. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, J. M. **Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias**. In: Moran, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21a ed. rev. e atual. Campinas: Papirus, 2013.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Org.). Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, SP: Papirus, p. 11-66. 2000.

MORAN, J. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YAEGASHI, Solange Franci Raimundo et al. (org.). Novas tecnologias digitais: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017. P. 23-36.

OLIVEIRA, F. M. de. O uso de Blogs como ferramenta de apoio ao desenvolvimento da produção escrita em língua inglesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, p. 791-810, 2021.

OLIVEIRA, R. H. A. de. Multimodalidade e multiletramentos: um desafio para o ensino de língua inglesa. In: IV SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA. Anais ... São Cristóvão: 2018. p. 242-253. v. 4, 2018.

OLIVEIRA, W. C. D. de; GALLARDO, B. C. A aula de língua inglesa na era do pós-método: aliando autonomia docente e a tecnologia. In: IV SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA. Anais ... São Cristóvão: 2018. p. 254-267. v. 4, 2018.

PAPERT, S. **The children's machine: rethinking school in the age of the computer**. New York: Basic Books, 1993.

PINNEGAR, S.; J. G. DAYNES. **Locating narrative inquiry historically**. In: CLANDININ, D. J. Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage, 2007.

PISCHETOLA, M. Inclusão digital e educação: a nova cultura da sala de aula. Petrópolis: Editora Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2016.

PORTO, T. M. E. **As tecnologias estão na escola. E agora, o que fazer com elas?** In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. (orgs.). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2013.

PRENSKY, M. **From digital natives to digital wisdom: hopeful essays for 21st century learning**. California: Corwin, a Sage Company. 2012.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**. On the Horizon, Bradford, v. 9, n. 5, p. 2-6, out. 2001.

RABELO, C. Computer-Assisted language learning and teacher education: digital resources in online education during and beyond pandemic times. **Ilha do Desterro**, v. 74, p. 67-90, 2021.

RAMALHO, V. & RESENDE, V. de M. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. Campinas: Pontes, 2011.

RAMOS, R. C. G.; FREIRE, M. M. (2009). **ESPTEC**: formação de professores e multiplicadores de ensino-aprendizagem de inglês instrumental para o sistema de educação profissional de nível técnico. In: TELLES, J. A. (org.). Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática. Campinas: Pontes.

RAO, I. A. Documentos norteadores do curso de Letras-Inglês da UEL: Um olhar para as tecnologias digitais. In: Tecnologias Digitais, Linguagens e Escola. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 232p.

RIBEIRO, R B. G. **Uso de tecnologias digitais na formação continuada de professores de língua inglesa nos anos finais do ensino fundamental**. 2022. 183 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2022.

ROCHA, C. H.; EL KADRI, M. S. **Reflexões iniciais sobre tecnologias educacionais, discurso, ideologia e formação docente**. In: OLIVEIRA, Luciana Salcedo; BOER, Raphael Albuquerque. (org.). Professores (as) de línguas em uma perspectiva crítica: discursos, linguagens e identidades. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 111-128.

ROCHA, M. N. M. da. **Formação Continuada de professores de língua inglesa e os possíveis impactos das tecnologias digitais**. 2020. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Caxias do Sul, 2020.

SANTANA, N. de S.; DE DEUS, R. W. S.; PARPINELLI, A. Percepções sobre o Letramento Digital na Graduação. In: RUIZ, Eliana Donaio. Tecnologias Digitais, Linguagens e Escola. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022, 232p.

SANTANA, N. de S.; EL KADRI, M. S. Letramentos Digitais e Multiletramentos no Ensino de Língua Inglesa: Um mapeamento das pesquisas em eventos da área. In: MORAES, D. A. F. de; MELLO, D. E. de; ZIRONDI, M. I. ; CAMPOS, A. T. (orgs.) Aprender e ensinar com tecnologias /- 1. ed - Londrina, PR: Editora Madrepérola, 2023.

SANTANA, P. A. R.; SANTANA, N. de S.; FIGUEIREDO, D. de C. Uma ferramenta que veio inovar o ensino da língua inglesa na rede pública: análise crítica do discurso da notícia de lançamento da plataforma Inglês Paraná. **Ilha do Desterro**, v. 75, p. 211-236, 2022.

SANTOS, R. C. TICs no ensino de inglês: O uso de jogos digitais para o ensino de língua inglesa: limitações e possibilidades para a vida conectada. In: V JORNADA DE EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIA. **Anais ...** Campinas: 2019. p. 43-53. v. 4, 2019.

SANTOS, V.; ALMEIDA, S.; ZANOTELLO, M. A sala de aula como um ambiente equipado tecnologicamente: reflexões sobre formação docente, ensino e aprendizagem nas séries iniciais da educação básica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 253, 2018. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.99i253.3439.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: polêmicas do nosso tempo. 32 ed. São Paulo: Autores

Associados, 1999.

SCHWANDT, T. A. **Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry.** In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications, p. 118–137, 1994.

SELWYN, N. **Discourses of digital “disruption” in education:** a critical analysis. In: Fifth International Roundtable on Discourse Analysis, City University Hong Kong. 2013. p. 1-28.

SELWYN, N. **Schools and schooling in the digital age:** A critical analysis. Routledge, New York, 2010a.

SELWYN, N.; FACER, K. **The Politics of Education and Technology:** conflicts, controversies, and connections. Palgrave Macmillan. New York, 2013.

SELWYN, N. **Digital degrowth: Toward radically sustainable education technology.** *Learning, Media and Technology*, v. 49, 2024.

SELWYN, N. **Distrusting educational technology:** Critical questions for changing times. First Ed., London: Routledge. 2014.

SELWYN, N. **Educação e Tecnologia:** questões críticas. In: FERREIRA, Giselle Martins dos Santos; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva; CARVALHO, Jaciara de Sá (Orgs.) *Educação e tecnologia: abordagens críticas*. Rio de Janeiro: SESES, 2017.

SELWYN, N. **Education and technology: key issues and debates.** London: Bloomsbury Publishing, 2011.

SELWYN, N. **Technology and education—why it’s crucial to be critical.** In: BULFIN, Scott; JOHNSON, Nicola; SELWYN, Neil (org.). *Critical perspectives on technology and education*. Nova York: Palgrave Macmillan, 2015.

SELWYN, N. **The future of AI and education: Some cautionary notes.** *European Journal of Education*, v. 57, n. 4, p. 620-631, dez. 2022.

SELWYN, N; HILLMAN, Thomas; EYNON Rebecca; FERREIRA, Giselle; KNOX, Jeremy; MACGILCHRIST, Felicitas; M. SANCHO-GIL, Juana. **What’s next for Ed-Tech? Critical hopes and concerns for the 2020s, Learning, Media and Technology**, 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17439884.2020.1694945>. Acesso em: abr 2023.

SELWYN, N. Looking beyond learning: notes towards the critical study of educational technology. **Journal of Computer Assisted Learning**, 2010, 26, p. 65–73.

SELWYN, N. **Discourses of digital ‘disruption’ in education:** a critical analysis. Fifth International Roundtable on Discourse Analysis, City University, Hong Kong, May 23-25, 2013.

SELWYN, N. **Making sense of young people, education and digital technology:** the role of sociological theory. *Oxford Review of Education*, vol. 38. pág. 81-96, 2012.

SILVA, E. A. da. **Uma análise quali-quantitativa das atividades de leitura em plataforma digital de inglês como recurso didático.** 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2023.

SILVA, F. G. da. **As tecnologias digitais e a construção dos sentidos de ser professor: um estudo autoetnográfico da coordenação do Pibid Inglês**. 2022. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

SILVA, G. A., RAMOS, D. K. O impacto das tecnologias digitais na formação inicial de professores sobre as suas práticas pedagógicas. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 17, 1-3, jan./dez. 2023.

SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais** / Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 3ª impressão, 2017.

SOUZA, S. de M. **Dissolvendo fronteiras, abrindo novos horizontes: por um ensino intercultural de inglês como língua franca, do curso de licenciatura em letras à educação básica**. 2021. 128 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife. 2021.

TARSSO GOMES SANTOS, J.; MEDEIROS FILGUEIRA BURLAMAQUI, A. Tecnologias digitais desenvolvidas para o ensino por competências e habilidades no ensino fundamental após a BNCC: uma revisão sistemática da literatura. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/105968>. Acesso em: 11 jan. 2025.

TAVARES, D. Sousa. **Multiletramentos na formação de professoras/es de línguas**. 2019. 90 f. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade). Universidade Estadual de Goiás, 2019.

TEDDLIE, C., & TASHAKKORI, A. **Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2009.

THOMPSON, G. **Introducing Functional Grammar**. Third edition. New York: Routledge, 2014.

THOMPSON, J. B. **Studies in the theory of ideology**. University of California Press. 1984.

TUDELA, R. M. TICs no ensino de inglês: o que pensam os professores em formação inicial?. In: V JORNADA DE EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIA. Anais ... Campinas: 2019. p. 26-32. v. 4, 2019. SILVA, N. S. M. A leitura crítica de textos multimodais: análise de uma experiência no pibid/inglês. In: IV SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA. Anais ... São Cristóvão: 2018. p. 427-435. v. 4, 2018.

UNESCO. Education for people and planet: creating sustainable futures for all. Global Education Monitoring Report. Paris: UNESCO, 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ (UENP). **Formação de professores de Língua Inglesa: integração universidade e escola no Pibid**. Projeto de Ensino de Língua Inglesa: Pibid Subprojeto Língua Inglesa. Cornélio Procópio, 2024.

VAN LEEUWEN, T. **A representação dos atores sociais**. In: PEDRO, Emília Ribeiro. (Org.) *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional* Lisboa: Caminho, 1997, p. 169-222.

VAN LEEUWEN, T. **Discourse and Practice: New Tools for Critical Discourse Analysis**. New York: Oxford University Press, 172 páginas, 2008.

VERSUTI, F. M.; MULLE, R. L. D.; GUERREIRO, C. A. R.; MARTINS, F. P.; PERALTA, D. A. Habilidades Socioemocionais e Tecnologias Educacionais: Revisão Sistemática de Literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, [S. l.], v. 28, p. 1086–1104, 2020. DOI: 10.5753/rbie.2020.28.0.1086. Disponível em: <https://journals-sol.sbc.org.br/index.php/rbie/article/view/3993>. Acesso em: 11 fev. 2025.

VIEIRA, M. M. F. e ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

WATTERS, A. Teaching Machines: The History of Personalized Learning. **Perspectives on Science and Christian Faith**, v. 74, p. 190-191, 2022.

WILLIAMSON, B. **Big data in education: the digital future of learning, policy and practice**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2017.

WILLIAMSON, B. Making markets through digital platforms: Pearson, edu-business, and the (e) valuation of higher education. **Critical Studies in Education**, v. 62, n. 1, p. 50-66, 2021.

WILLIAMSON, B; HOGAN, A. **Pandemic Privatisation in Higher Education: Edtech and university reform**. Brussels: Education International, 2021. 80 p.

WODAK, R.; MEYER, M. (Ed.). **Methods of critical discourse analysis**. London: Sage Publications, 2009.

XAVIER, F. P.; ALVES, M. T. G.; PETRUS, J. S. R. Qualidade da oferta educacional e desigualdades de aprendizado no Ensino Fundamental brasileiro. **SciELO Preprints**, 2023. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/6436>. Acesso em: 15 dez. 2024.

**ANEXOS**

## ANEXO A - Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO<sup>16</sup>

Caro(a) estudante/professor,

Gostaríamos de convidá-lo(a) para participar da pesquisa **“DISCURSOS, IDEOLOGIAS E IDENTIDADES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO DE LÍNGUA INGLESA EM RELAÇÃO À TECNOLOGIA”**, vinculada ao programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), sob responsabilidade da pesquisadora Neri de Souza Santana e orientação da professora Dra. Michele Salles El Kadri. O objetivo deste trabalho é buscar compreender as identidades profissionais de professores de língua inglesa forjadas por experiências mediadas por tecnologia.

Sua participação será importante para a geração de dados, pois você integra o grupo de participantes no qual pretendo situar a pesquisa (professores em formação inicial em Língua Inglesa participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), e ocorrerá das seguintes formas: 1) pela participação no grupo "Subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) em Língua Inglesa" (que será registrado por meio de gravação, relatos e narrativas dos participantes).

Saliento que as reuniões do grupo serão gravadas em áudio e vídeo para posterior análise e trechos destas poderão ser reproduzidos na seção de análise do artigo a ser produzido.

A conclusão do estudo está prevista para março de 2025. Os resultados dessa pesquisa serão expostos na tese de doutorado, que, uma vez aprovado, será disponibilizado em arquivo público, em meio digital (no banco de teses e dissertações do programa) e impresso (biblioteca da instituição) e poderá ser divulgada, integral ou parcialmente, em forma de publicação ou exposição oral nos meios científicos.

Como convidado(a), sua participação é voluntária e seu anonimato será garantido. Por estar ciente de que toda e qualquer pesquisa possa gerar desconforto – como constrangimento e estranhamento à abordagem – ou riscos, inclusive psicológicos, aos participantes, comprometo-me, enquanto pesquisadora, a fazer o possível para afastar quaisquer possibilidades de danos, bem como a prontamente responder e levar em conta qualquer dúvida e/ou manifestações de sua parte. Estarei, a qualquer momento, aberta ao diálogo e acolherei quaisquer de suas decisões. Esta pesquisa lhe reserva o direito de recusar-se a tomar parte em quaisquer etapas do processo, ou mesmo retirar seu consentimento a qualquer momento da realização deste estudo.

Como benefícios, salientamos que sua participação contribuirá com a proposição de soluções às dificuldades que você vivência em seu contexto de atuação profissional, e servirá como fomento para a formação inicial e continuada de professores. Saliento que, ao participante, não haverá remuneração, nem custos de qualquer natureza.

Os dados gerados por interesse desta pesquisa (gravações, transcrições, relatos e narrativas das reuniões do grupo, e quaisquer outros recursos multissemióticos coletados/gerados) ficarão arquivados em mídia digital (arquivo .mp3 e/ou .mp4 e .pdf), em posse do pesquisador, podendo a qualquer momento requisitar seu compartilhamento.

Em caso de dúvidas ou de maiores esclarecimentos poderá me contatar: Neri de Souza Santana, celular: (43) 99608-5942, ou e-mail: neri.souza.santana@uel.br ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone (43) 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Esta carta-convite é parte integrante do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você. Ela deverá ser assinada no local indicado e rubricada em todas as páginas por você.

---

<sup>16</sup> Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

Londrina-PR, 24 de abril de 2023.

*Michele Salles El Kadri.*

Neri de Souza Santana (pesquisadora)  
Universidade Estadual de Londrina  
[neri.souza.santana@uel.br](mailto:neri.souza.santana@uel.br)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Michele Salles El Kadri (orientadora)  
Universidade Estadual de Londrina  
[misalles@uel.br](mailto:misalles@uel.br)

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu, \_\_\_\_\_, tendo sido devidamente esclarecid(a/o) sobre os procedimentos da pesquisa em carta-convite - parte integrante deste termo de consentimento - concordo em participar **voluntariamente** nas condições descritas acima. Ainda, declaro estar ciente de que o grupo focal e a entrevista serão gravados em formato de áudio e autorizo a gravação para posterior transcrição e análise dos dados.

Declaro também que (escolher uma das alternativas):

- ( ) prefiro ser identificado(a) pelo meu primeiro nome na pesquisa  
( ) ser identificado por nome fictício, deixando a critério da pesquisadora sua escolha  
( ) ser identificado pelo seguinte nome fictício: \_\_\_\_\_

Ass.: \_\_\_\_\_

Data:

**ANEXO B - Termo de confidencialidade e sigilo****TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO**

Eu, **Neri de Souza Santana, brasileira, solteira, professora**, inscrito(a) no CPF/ MF sob o nº **038791079-47**, abaixo firmado, assumo o compromisso de manter confidencialidade e sigilo sobre todas as informações técnicas e outras relacionadas ao projeto de pesquisa intitulado “DISCURSOS, IDEOLOGIAS E IDENTIDADES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO DE LÍNGUA INGLESA EM RELAÇÃO À TECNOLOGIA”, a que tiver acesso nas dependências do “**3º Colégio da Polícia Militar de Cornélio Procópio**”.

Por este termo de confidencialidade e sigilo comprometo-me a:

1. não utilizar as informações confidenciais a que tiver acesso, para gerar benefício próprio exclusivo e/ou unilateral, presente ou futuro, ou para o uso de terceiros;
2. não efetuar nenhuma gravação ou cópia da documentação confidencial a que tiver acesso;
3. não me apropriar de material confidencial e/ou sigiloso que venha a ser disponível;
4. não repassar o conhecimento das informações confidenciais, responsabilizando-me por todas as pessoas que vierem a ter acesso às informações, por meu intermédio, e obrigando-me, assim, a ressarcir a ocorrência de qualquer dano e/ou prejuízo oriundo de uma eventual quebra de sigilo das informações fornecidas.

Neste Termo, as seguintes expressões serão assim definidas:

Informação Confidencial significará toda informação revelada ou cedida pelo participante da pesquisa, a respeito da pesquisa, ou associada à Avaliação de seus dados, sob a forma escrita, verbal ou por quaisquer outros meios. Avaliação significará todas e quaisquer discussões, conversações ou negociações entre, ou com as partes, de alguma forma relacionada ou associada com o desenvolvimento da pesquisa.

Informação Confidencial inclui, mas não se limita, à dados pessoais, informação relativa à operações, processos, planos ou intenções, informações sobre produção, instalações, equipamentos, segredos de negócio, segredo de fábrica, dados, habilidades especializadas, projetos, métodos e metodologia, fluxogramas, especializações, componentes, fórmulas, produtos, amostras, diagramas, desenhos de esquema industrial, patentes, oportunidades de mercado e questões relativas a negócios.

Pelo não cumprimento do presente Termo de Confidencialidade e Sigilo, fica o abaixo assinado ciente de que sanções judiciais poderão advir.

Local, 03/04/2023.

Ass. \_\_\_\_\_  
**Neri de Souza Santana**