



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

BRUNA OLIVEIRA BRAZ

**INGLÊS EM UM CLIQUE:**  
DISCUTINDO A EDUCAÇÃO NA ERA DAS PLATAFORMAS  
DIGITAIS NO PARANÁ

BRUNA OLIVEIRA BRAZ

**INGLÊS EM UM CLIQUE:**  
DISCUTINDO A EDUCAÇÃO NA ERA DAS PLATAFORMAS  
DIGITAIS NO PARANÁ

Dissertação 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 Mestre.

Orientador: Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão.  
Coorientador: Profa. Dra. Claudia Lopes Pontara.

Londrina  
2026

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

B894i Braz, Bruna Oliveira.  
Inglês em um Clique : discutindo a educação na era das plataformas digitais no Paraná / Bruna Oliveira Braz. - Londrina, 2026.  
310 f. : il.

Orientador: Vera Lúcia Lopes Cristovão.  
Coorientador: Cláudia Lopes Pontara.  
Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2026.  
Inclui bibliografia.

1. plataforma da educação - Tese. 2. ensino de língua inglesa - Tese. 3. neoliberalismo - Tese. 4. plataforma Inglês Paraná - Tese. I. Cristovão, Vera Lúcia Lopes. II. Pontara, Cláudia Lopes. III. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. IV. Título.

CDU 8

BRUNA OLIVEIRA BRAZ

**INGLÊS EM UM CLIQUE**  
**A APRENDIZAGEM NA ERA DAS PLATAFORMAS DIGITAIS**  
**NO PARANÁ**

Dissertação 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 Mestre.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Coorientador: Profa. Dra. Cláudia Lopes Pontara  
Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR

---

Profa. Dra. Josimayre Novelli  
Universidade Estadual de Maringá – UEM

---

Profa. Dra. Paula Baracat de Grande  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 27 de fevereiro de 2026.

## AGRADECIMENTOS

Apesar desta dissertação ter meu nome estampado em sua capa, eu nunca teria sido capaz de realizá-la sozinha. Utilizo este espaço para agradecer, cronologicamente, todas e todos que, de forma direta ou indireta, me auxiliaram nesse processo.

Tudo começou em 2023, quando eu ainda era estudante de iniciação científica. Minha orientadora (na época e atualmente), Professora Doutora Vera Lúcia Lopes Cristovão, me propôs o desafio de iniciar o mestrado enquanto eu ainda cursava minha segunda graduação. Eu aceitei e tive a honra de ser guiada pela professora mais ética que já conheci. Professora Vera, muito obrigada por todo o seu apoio, brandura, coragem e confiança, do início ao fim. Eu não teria pisado na pós-graduação se não pudesse ter feito isso sob sua tutela.

Nesse mesmo ano, quando eu ainda pretendia realizar o mestrado no âmbito da divulgação científica, participei de uma palestra ministrada pela Professora Doutora Telma Nunes Gimenez que me abriu os olhos para o cenário controverso da educação pública do estado em que cresci. Professora Telma, agradeço por ter causado a fagulha de inspiração para essa pesquisa, por ter aceitado ser banca avaliadora e participado da minha qualificação. Sei que, por motivos de saúde, você não pode estar presente no final dessa jornada, mas tenha certeza de que a versão final deste texto não seria o que é se não fosse pelo seu olhar crítico de avaliadora. Fico muito feliz que você esteja se recuperando tão bem e espero que possa ler esse texto em um futuro próximo.

Para entrar no mestrado, é necessário fazer um projeto de pesquisa, momento no qual me senti extremamente insegura, pois nunca havia dado esse passo antes. Felizmente, tive muita sorte de ser cercada de professoras e professores da graduação de Letras-Inglês da UEL que se dispuseram em me auxiliar. Em especial, agradeço imensamente à Professora Doutora Isadora Teixeira Moraes, o Professor Doutor Pedro Américo Rodrigues Santana e a Professora Doutora Elisângela Lorena Liberatti que, mesmo sem a responsabilidade obrigatória, fizeram inúmeros comentários extremamente essenciais no meu texto inicial e contribuindo com a minha entrada na pós-graduação.

Nesse mesmo período, também tive o incentivo do meu parceiro acadêmico, Igor Diniz Pereira. Incentivo esse que se estendeu até o final deste trabalho. Amigo(r), muito obrigada por me ensinar tanto, mais até do que a própria vida acadêmica. Sem sua companhia e parceira, eu não teria nem terminado a graduação que iniciamos juntos, quem dirá dar um passo além. Com você, aprendi a lutar e a sustentar meus argumentos.

Ao entrar no mestrado, é obrigatório o cumprimento de créditos em disciplinas. Foi nesse momento que conheci algumas das professoras que, além de exercerem seus papéis no ensino, também foram peças-chaves para a minha produção acadêmica ao abrirem espaços de acolhimento, ainda que sob um olhar crítico. Nesse ponto, fica aqui minha imensa gratidão às seguintes Professoras Doutoras: Claudia Hilsdorf Rocha (UNICAMP), Simone Tiemi Hashiguti (UNICAMP), Claudia Cristina Ferreira (UEL) e Sheila Oliveira Lima (UEL).

Raramente o processo de orientação de uma dissertação é feito sozinho. No meu caso, tive o prazer de, ainda no início do mestrado, ter a Professora Doutora Claudia Lopes Pontara (UNESPAR) no papel de coorientação. Muito obrigada por compartilhar seu fogo sindical e seu olhar linguístico-textual minucioso, ambos profundamente essenciais para a combustão e coesão da minha escrita acadêmica.

Durante o primeiro ano do mestrado também fui professora regente no ensino público, onde, além de coletar os primeiros dados para a pesquisa, também tive a felicidade (e o desafio) de lecionar para mais de 120 estudantes do Centro Estadual de Educação Profissional Professora Maria do Rosário Castaldi. Foram justamente a afeição (e a preocupação com) esses adolescentes que me deu o impulso de levar essa pesquisa até o fim. Muito obrigada, minhas queridas e meus queridos, pelas lágrimas (tanto de frustração quanto de alegria) que trocamos no ano que passamos juntos.

Realizar pesquisas acadêmicas proporciona a nós, pós-graduandos, à participação em grupos de pesquisa que estão sempre nos incentivando e instigando a aprofundar mais e mais o que nos propomos a fazer. No meu caso, tive a satisfação de fazer parte do grupo Linguagem e Educação, do Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos e da Colmeia. Muito obrigada a todas/os as/os participantes que, direta e indiretamente, me trouxeram conhecimentos que influenciaram minha linha de pensamento.

Um braço muito essencial desse caminho acadêmico são as colegas e os colegas que criamos laços durante esse caminho. Nesse quesito, tenho diversos agradecimentos, mas trago aqui algumas pessoas um pouco mais notáveis no meu processo. Em primeiro lugar, muito obrigada Lucas Ricci Pereira de Andrade por, além de compartilhar o mesmo período de mestrado e orientação, também enfrentar (juntos) os mesmos desafios acadêmicos. Em seguida, agradeço aos meus colegas Ana Paula Luiz dos Santos Aires, Henrique de Paiva Soares e Leonardo Igor Rak, por me acreditarem em mim quando menos acreditei em mim mesma. Por fim, João Vitor Gomes de Oliveira, Gabriela Pepis Belinelli e William Messias Pereira Secco, por serem meus confidentes em tantos momentos de

frustração ao longo desse caminho.

No segundo ano do meu mestrado, fui contemplada com uma bolsa concedida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que me auxiliou, por 11 meses, a me sustentar durante o período mais crítico de produção desse trabalho. Sendo assim, agradeço profundamente a toda a população brasileira que, mesmo (em sua maioria) não tendo consciência disso, move financeiramente a produção acadêmica do nosso país através de parte do imposto contribuído ao Estado.

A segunda parte dessa pesquisa não teria sido concretizada se tantas professoras e professores, e algumas egressas e egressos do ensino público, não tivessem aceitado meu convite em serem participantes respondentes dos meus questionários. Obrigada a todas e todos que disponibilizaram, tão carinhosamente, um tempo de suas vidas tão atarefadas para auxiliar uma completa desconhecida. Ainda nesse quesito, não há palavras suficientes para agradecer meus amigos e colegas que foram peça chave na divulgação dos questionários da minha pesquisa. Eu não teria alcançado o número que alcancei sem vocês.

Uma dissertação não está completa sem o crivo de acadêmicas e acadêmicos notáveis da área de pesquisa e que participam do processo final de qualificação e defesa da pesquisa. Nesse ponto de desfecho do meu processo, agradeço, com muito zelo, o aceite das Professoras Doutoras Josimayre Novelli (UEM) e Paula Baracat De Grande (UEL) como integrantes titulares da banca de defesa dessa dissertação, e das Professoras Doutoras Márcia Rodrigues de Souza Mendonça (UNICAMP) e Juliana Reichert Assunção Tonelli (UEL) como suplentes.

Ao terminar de analisar todos os dados, quis representar todo o meu raciocínio em uma imagem. Foi nesse momento que minha prezada amiga, e artista incrível, Claudia Mari Teshima se prontificou, de última hora a produzir, a figura final dessa dissertação. Muito obrigada Mari, por ser sempre tão querida, disposta e criativa. Te admiro absurdamente e espero que o mundo seja contemplado por mais da sua arte.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a chuva de apoio, amor e carinho que recebi das pessoas que estão mais próximas em minha vida. Meus pais, José Luiz Braz e Algari Fátima de Oliveira Braz, por nunca se oporem aos caminhos que decidi seguir e sempre proverem o que me fosse necessário. Meu namorado, Fábio Calabrio Evangelista da Silva, por me amar incondicionalmente e, principalmente no fim dessa escrita, manter toda a rotina da nossa casa em ordem para que eu pudesse focar no que era mais importante. Todos os meus amigos que me apoiaram do início ao fim. E à minha cachorra Sansa, pelos seus lambeijos que sempre acalmaram minha ansiedade.

**POR QUE ESCREVO — Bruna Braz**

Por que escrevo?

— perguntei ao silêncio,  
enquanto costurava esta dissertação  
com linhas de ABNT e angústia

Sou filha de salários que cambaleavam no Censo:  
meus pais carregaram a letra D  
como estigma por 24 estações,  
até que o C virasse um degrau,  
quase um milagre.

Minha educação foi pública,  
do chão áspero da creche  
às salas de cimento cru do mestrado,  
25 anos aprendendo  
que conhecimento também se tece  
com fome,  
com fila,  
com giz quebrado.

Meu inglês tem sabor de fórmula barata,  
minha bagagem:  
um ano de cursinho aos 17,  
quando descobri que o saber tem ZIP Code;  
três anos e meio de “verb to be”  
em carteiras de plástico brilhante;  
e um inverno Galês,  
empréstimo do Ciência sem Fronteiras,  
que devolverei com juros  
nas páginas deste texto.

Na universidade, aprendi a citar Bronckart,  
mas também foi onde entendi  
como a teoria pode ser  
um projeto de exílio  
ou de revolução.

Escrevo com as mãos que a escola pública alfabetizou:  
marcadas por merenda,  
por cadernos de capa dura reaproveitados,  
por provas feitas sob o barulho  
do trânsito da periferia.

Disseram que minhas ideias eram areia demais  
para o cimento acadêmico.

Que minha voz,  
com sotaque de ônibus lotado,  
não cabia nos gêneros textuais acadêmicos.

Ainda assim, insisto:  
entre as margens de 1,5 cm,  
planto versos clandestinos.  
Nas referências bibliográficas,  
escondo os nomes das mulheres  
que me ensinaram a ler o mundo  
antes mesmo da cartilha.

Escrevo porque sobrevivi  
à planilha que me dizia  
“classe D, baixa”.  
Escrevo para que minha história  
não seja mais um asterisco  
nos relatórios do MEC.

## RESUMO

BRAZ, Bruna Oliveira. **Inglês em um clique:** discutindo a educação na era das plataformas digitais no Paraná. 2026. 309 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

Investiguei nesta dissertação as contradições da transformação da educação em plataformas no estado do Paraná. Foquei no ensino de língua inglesa dentro da lógica do mercado e do capitalismo de plataforma e justifiquei este estudo por conta do conflito entre os relatórios oficiais de sucesso e a falta de conhecimento que vi na minha prática como professora em escolas públicas. Meu objetivo geral foi analisar como a plataforma Inglês Paraná mostra as pressões do capitalismo atual. Avaliei se ela segue a Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná. Também analisei os efeitos na liberdade de ensinar e na formação dos estudantes. Usei o Materialismo Histórico-Dialético para entender a realidade como um todo marcado por conflitos, e da teoria do Interacionismo Sociodiscursivo para examinar as vozes e as avaliações nas respostas das participantes e dos participantes. Adotei uma pesquisa de natureza mista (quanti e qualitativa) com objetivos de descrever e explorar o tema proposto. Meu caminho metodológico incluiu uma pesquisa em documentos como o Registro de Classe On-line e os materiais da Secretaria da Educação. Analisei 362 tarefas do Nível Quatro da plataforma e as questões da Prova Paraná de 2024. Também realizei um estudo de caso com 68 professoras e professores, e quatro egressos e egressas do ensino médio paranaense, por meio de questionários do tipo *survey*. Meus resultados apontaram para como a plataforma defende uma visão de língua baseada apenas em repetição e comportamento mecânico. Identifiquei que 99,5% das atividades focam em tarefas simples, como reconhecer padrões isolados. Apenas 0,5% das tarefas incentivam a interação real entre as pessoas, o que apontou uma distância enorme entre o discurso da SEED — que, teoricamente, segue as diretrizes oficiais nacionais e estaduais — e a prática feita pela ferramenta. Analisar a Prova Paraná confirmou essa lógica ao reduzir a leitura ao treinamento para o teste e à tradução literal. Além disso, mais de 66% dos docentes concordam que a plataforma atrapalha a liberdade de escolher como ensinar, e mais de 60% estão insatisfeitos com a qualidade da educação que conseguem oferecer por conta do recurso. Entre os que se formaram no ensino médio recentemente, ninguém disse que a plataforma ajudou a entender as aulas ou trouxe motivação para aprender. Por fim, cheguei à conclusão de que essa política é uma forma de colonialismo digital pois substitui o conhecimento local por licenças de empresas estrangeiras que não conhecem a nossa realidade. A ferramenta funciona como um meio de controle que transforma o professor em um fiscal de números e o aluno em um operador de tarefas. O sistema cria um silêncio pedagógico que prefere os dados do computador à educação que incentiva o pensamento crítico.

**Palavras-chave:** plataforma da educação; ensino de língua inglesa; neoliberalismo; autonomia docente; plataforma Inglês Paraná; Prova Paraná.

## ABSTRACT

BRAZ, Bruna Oliveira. **One-click english:** discussing education in the digital platform era in the state of Paraná, Brazil. 2026. 309 pp. Dissertation (Master's degree in Language Studies) – State University of Londrina, Londrina, 2026.

In this dissertation, I investigated the contradictions of the platformisation of education, specifically in the state of Paraná, Brazil, focusing on English language teaching within the logic of the market and platform capitalism. I justified this study based on the conflict between official government success reports and the lack of knowledge I witnessed in my own practice as a teacher in public schools of the state. My general objective was to analyse how the “*Inglês Paraná*” platform reflects the pressures of current capitalism by evaluating its alignment with the National Common Curricular Base (BNCC) and the State Curricular Reference for High School in Paraná (RCEMP). I also analysed the effects of this implementation on teaching freedom and student training. I used Historical-Dialectical Materialism to understand reality as a whole marked by conflicts, and Socio-Discursive Interactionism to examine the voices and modalisations in the participants' responses. I adopted a mixed-method research with descriptive and exploratory goals. My methodological path included research into documents such as the Online Class Register (RCO) and materials from the State Secretariat of Education (SEED-PR). I meticulously analysed 362 tasks from Level 4 Elementary of the platform and the questions from the 2024 “*Prova Paraná*” large-scale test. I also conducted a case study with 68 teachers and four recent high school graduates from the state via survey questionnaires. My results pointed to how the platform supports a mechanistic view of language based only on repetition and automated behaviour. I identified that 99.5% of the activities focus on simple tasks, such as recognizing isolated patterns, while only 0.5% of the tasks encourage real interaction between people. This reveals a huge gap between the discourse of the Secretariat of Education — which theoretically follows official guidelines — and the actual practice performed by the digital tool. Analysing the “*Prova Paraná*” copies I had access to, confirmed this logic by reducing the act of reading to test training and literal translation. Furthermore, more than 66% of the teachers agree that the platform interferes with their freedom to choose how to teach, and more than 60% are dissatisfied with the quality of education they can offer because of this resource. Among the recent high school graduates, no one said that the platform helped them understand the classes or brought motivation to learn. I came to the conclusion that this policy is a form of digital colonialism because it replaces local expertise with licenses from foreign companies that are disconnected from our reality. I argue that the platform functions as a means of control that transforms the teacher into a metric supervisor and the student into a task operator. The system creates a “pedagogical silence” that prefers computer data and Power B.I. metrics over an education that encourages critical thinking and human emancipation.

**Key-words:** platformisation of education; english teaching; neoliberalism; teacher agency; *Inglês Paraná* platform; *Prova Paraná*.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> –	Nível de estruturação e consolidação do ensino de inglês nos estados brasileiros .....	25
<b>Figura 2</b> –	Perspectivas teóricas presentes nas propostas curriculares estaduais.....	27
<b>Figura 3</b> –	Notícia de lançamento da plataforma Inglês Paraná .....	31
<b>Figura 4</b> –	Comentários de usuários sobre o aplicativo <i>EF Corporate Learning</i> .....	32
<b>Figura 5</b> –	Acesso a todos os documentos do pregão eletrônico referente à licitação de licenças de acesso à Plataforma Educacional de Língua Inglesa.....	73
<b>Figura 6</b> –	<i>Tweet</i> do governador .....	79
<b>Figura 7</b> –	Respostas ao <i>tweet</i> do governador ( <i>Instagram</i> da APP Sindicato).....	80
<b>Figura 8</b> –	Resposta de uma professora à publicação de Renato Feder no <i>Facebook</i> .....	80
<b>Figura 9</b> –	<i>Print</i> do trecho do vídeo “No Paraná: Plataformas ‘Facultativas’! E em São Paulo, como fica?” .....	82
<b>Figura 10</b> –	Trecho exposto no <i>slide</i> final de todo o material da SEEP-PR em todas as disciplinas curriculares .....	82
<b>Figura 11</b> –	Unidade 1 do Nível 4 <i>Elementary</i> .....	86
<b>Figura 12</b> –	Conteúdos das Prova Paraná 1 e 2 estabelecidos pela SEED-PR.....	89
<b>Figura 13</b> –	Representações gráficas das possíveis relações entre média, mediana e moda.....	108
<b>Figura 14</b> –	As Engrenagens da Plataformização Educacional .....	160

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b>	– Faixa etária das professoras e professores participantes .....	91
<b>Gráfico 2</b>	– Tempo de experiência das professoras e professores participantes.....	92
<b>Gráfico 3</b>	– Formação inicial das professoras e professores participantes.....	93
<b>Gráfico 4</b>	– Formação continuada das professoras e professores participantes.....	93
<b>Gráfico 5</b>	– Anos em que as egressas e os egressos se formaram.....	96
<b>Gráfico 6</b>	– Cidades paranaenses em que as egressas e os egressos mais estudaram .....	96
<b>Gráfico 7</b>	– Frequência de uso da plataforma Inglês Paraná nas aulas.....	125
<b>Gráfico 8</b>	– Percepções docentes sobre o alinhamento da plataforma com a BNCC e o RCEMP .....	126
<b>Gráfico 9</b>	– Nível de satisfação das professoras e dos professores com o uso da plataforma Inglês Paraná .....	126
<b>Gráfico 10</b>	– Percepções docentes sobre o impacto da plataforma no desenvolvimento do pensamento crítico e colaboração dos estudantes.....	127
<b>Gráfico 11</b>	– Percepções docentes sobre a contribuição da plataforma para a melhoria da qualidade do ensino .....	128
<b>Gráfico 12</b>	– Percepções docentes sobre as condições de infraestrutura escolar para o uso da plataforma Inglês Paraná .....	129
<b>Gráfico 13</b>	– Principais dificuldades enfrentadas por docentes ao usar a plataforma .....	130
<b>Gráfico 14</b>	– Percepções docentes sobre o suporte técnico oferecido pela SEED-PR.....	131
<b>Gráfico 15</b>	– Percepções docentes sobre o monitoramento do uso da plataforma e a autonomia dos educadores .....	132
<b>Gráfico 16</b>	– Percepções docentes sobre a obrigação do uso da plataforma e liberdade de escolha metodológica .....	133
<b>Gráfico 17</b>	– Quadro geral das medianas (variável “idade”).....	134
<b>Gráfico 18</b>	– Quadro geral das medianas (variável “experiência”) .....	135
<b>Gráfico 19</b>	– Quadro geral das medianas (variável “graduação”).....	136
<b>Gráfico 20</b>	– Quadro geral das medianas (variável “pós-graduação”).....	136
<b>Gráfico 21</b>	– Recomendação da plataforma para outros profissionais de educação .....	137
<b>Gráfico 22</b>	– Recomendação da plataforma Inglês Paraná para outros docentes (comparação completa entre todas as variáveis e a média geral).....	138
<b>Gráfico 23</b>	– Frequência de uso da plataforma Inglês Paraná pelas egressas e egressos .....	150
<b>Gráfico 24</b>	– Percepções egressas sobre a adequação do conteúdo da plataforma .....	151

<b>Gráfico 25</b> – Percepções egressas sobre a contribuição da plataforma para a compreensão das aulas .....	152
<b>Gráfico 26</b> – Percepções egressas sobre a contribuição da plataforma para a melhoria do aprendizado .....	153
<b>Gráfico 27</b> – Percepções egressas sobre a motivação gerada pelo uso da plataforma .....	153
<b>Gráfico 28</b> – Percepções egressas sobre a relevância das atividades da plataforma .....	154
<b>Gráfico 29</b> – Principais dificuldades enfrentadas por egressas e egressos ao usar a plataforma .....	155
<b>Gráfico 30</b> – Percepções egressas sobre o desenvolvimento de habilidades críticas e colaborativas .....	156
<b>Gráfico 31</b> – Nível de satisfação das egressas e dos egressos com o uso da plataforma.....	157

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> –	Quantidade de atividades do Nível 4 <i>Elementary</i> de acordo com a plataforma.....	87
<b>Tabela 2</b> –	Modalizações identificadas nas respostas docentes.....	142
<b>Tabela 3</b> –	Vozes identificadas nas respostas docentes.....	142
<b>Tabela 4</b> –	Modalizações identificadas nas respostas egressas.....	157
<b>Tabela 5</b> –	Vozes identificadas nas respostas egressas.....	158

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Porcentagem de presença dos elementos constitutivos do gênero resumo/abstract nos trabalhos selecionados.....	36
<b>Quadro 2</b> – Trajetória histórica do ensino de Língua Inglesa no Brasil.....	54
<b>Quadro 3</b> – Estrutura Metodológica desta Pesquisa.....	68
<b>Quadro 4</b> – As seis unidades do Nível 4 <i>Elementary</i> .....	86
<b>Quadro 5</b> – Comparação entre Ensino Mecanicista vs. Ensino Sociointeracionista.....	97
<b>Quadro 6</b> – Quadro comparativo entre BNCC e RCEMP.....	99
<b>Quadro 7</b> – Rubrica de análise enunciativa das respostas docentes.....	105
<b>Quadro 8</b> – Análise das atividades da plataforma Inglês Paraná: comandos, quantidade, visão de linguagem e justificativa .....	111
<b>Quadro 9</b> – Descrições de todos os diálogos do Nível 4 <i>Elementary</i> .....	116
<b>Quadro 10</b> – Categorização das Questões da Prova Paraná 1ª e 2ª edição .....	121
<b>Quadro 11</b> – Respostas “outros” para as principais dificuldades no uso da plataforma .....	130
<b>Quadro 12</b> – Eixos discursivos encontrados nas respostas .....	145

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APP	Associação dos Professores do Paraná
B.I.	<i>Business Intelligence</i>
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GSM	Gestão de Materiais e Serviços
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
MPS	Mont Pèrelin Society
NECTAR	Núcleo de Empreendimentos em Ciência, Tecnologia e Artes
NGP	Nova Gestão Pública
NRE	Núcleo Regional de Educação de Londrina
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPGEL	Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
PSS	Processo Seletivo Simplificado
RCEMP	Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná
RCO	Registro de Classe On-line
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná
SEED	Secretaria Estadual de Educação do Estado
SISMMAC	Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba
TCLE	Termo de Compromisso Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>22</b>
<b>1.1</b>	<b>A minha trajetória na educação pública</b> .....	<b>23</b>
<b>1.2</b>	<b>O cenário paradoxal</b> .....	<b>25</b>
<b>1.3</b>	<b>O fenômeno a ser investigado</b> .....	<b>28</b>
<b>1.4</b>	<b>O que já sabemos sobre este tema</b> .....	<b>35</b>
<b>1.5</b>	<b>Os meus objetivos</b> .....	<b>41</b>
<b>1.6</b>	<b>A organização desta dissertação</b> .....	<b>42</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>43</b>
<b>2.1</b>	<b>A lente metodológica: o materialismo histórico-dialético</b> .....	<b>43</b>
<b>2.2</b>	<b>A totalidade macro: capitalismo, neoliberalismo e a plataformização da educação</b> .....	<b>44</b>
<b>2.3</b>	<b>As mediações: o trabalho docente e o ensino de inglês no projeto neoliberal</b> .....	<b>52</b>
<b>2.4</b>	<b>A singularidade concreta: visões de língua e linguagem e práticas de ensino e aprendizagem</b> .....	<b>59</b>
<b>3</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>67</b>
<b>3.1</b>	<b>A estrutura da investigação: abordagem, natureza e objetivos</b> .....	<b>67</b>
<b>3.2</b>	<b>O contexto da investigação</b> .....	<b>72</b>
<b>3.3</b>	<b>O conteúdo documental e sua organização</b> .....	<b>82</b>
<b>3.3.1</b>	O planejamento do RCO .....	83
<b>3.3.2</b>	Os slides da SEED-PR.....	84
<b>3.3.3</b>	O Nível 4 <i>Elementary</i> .....	85
<b>3.3.4</b>	A Prova Paraná .....	88
<b>3.4</b>	<b>Os participantes da pesquisa e o critério de seleção</b> .....	<b>89</b>
<b>3.4.1</b>	As professoras e os professores.....	90
<b>3.4.2</b>	As egressas e os egressos .....	94
<b>3.5</b>	<b>Os procedimentos de análise de dados</b> .....	<b>96</b>
<b>3.5.1</b>	A análise do conteúdo documental .....	97
<b>3.5.1.1</b>	A visão mecanicista e a visão sociointeracionista.....	97

3.5.1.2	A plataforma Inglês Paraná e a Prova Paraná à luz da BNCC e do RCEMP .....	99
3.5.2	A análise dos dados dos questionários .....	99
3.5.2.1	Os mecanismos enunciativos .....	101
3.5.2.1.1	<i>As vozes</i> .....	101
3.5.2.1.2	<i>As modalizações</i> .....	102
3.5.3	A análise estatística .....	105
<b>3.6</b>	<b>As considerações éticas</b> .....	<b>109</b>
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	<b>111</b>
<b>4.1</b>	<b>A plataforma Inglês Paraná</b> .....	<b>111</b>
<b>4.2</b>	<b>A Prova Paraná</b> .....	<b>121</b>
<b>4.3</b>	<b>As professoras e os professores</b> .....	<b>124</b>
4.3.1	O uso da plataforma Inglês Paraná .....	124
4.3.2	O impacto no ensino médio .....	127
4.3.3	Os desafios e as percepções.....	129
4.3.4	A avaliação geral .....	137
<b>4.4</b>	<b>As egressas e os egressos</b> .....	<b>149</b>
4.3.1	O uso da plataforma Inglês Paraná .....	150
4.3.2	O impacto no aprendizado.....	152
4.3.3	Os desafios e as percepções.....	155
4.3.4	A avaliação geral .....	156
<b>4.5</b>	<b>Uma síntese das contradições</b> .....	<b>160</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>163</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>167</b>
	<b>APÊNDICES</b> .....	<b>183</b>
	<b>APÊNDICE A</b> – Total de dissertações e teses encontradas nos catálogos da CAPES .....	<b>184</b>
	<b>APÊNDICE B</b> – Relação anual das defesas (dissertações e teses) e publicações (artigos) selecionados .....	<b>186</b>
	<b>APÊNDICE C</b> – Estados brasileiros onde as instituições de	

ensino superior vinculadas às pesquisas selecionadas estão localizadas .....	187
<b>APÊNDICE D</b> – Abordagens teórico-metodológicas presentes nas dissertações, teses e artigos selecionados.....	188
<b>APÊNDICE E</b> – Planejamento completo de Língua Inglesa do 1º ano do Ensino Médio (2024) no RCO .....	189
<b>APÊNDICE F</b> – Todas as tarefas das seis unidades do Nível 4 <i>Elementary</i> .....	200
<b>APÊNDICE G</b> – Cabeçalho, descrição e comando de todas as tarefas do Nível 4 <i>Elementary</i> .....	203
<b>APÊNDICE H</b> – Questionário respondido pelas professoras e pelos professores.....	235
<b>APÊNDICE I</b> – Questionário respondido pelas egressas e pelos egressos .....	245
<b>APÊNDICE J</b> – Fichas de análise dos mecanismos enunciativos nas respostas das professoras e professores no “Espaço livre para comentários sobre sua experiência ministrando com a plataforma Inglês Paraná”.....	254
<b>APÊNDICE K</b> – Fichas de análise dos mecanismos enunciativos nas respostas das egressas e dos egressos no “Espaço livre para comentários sobre sua experiência ministrando com a plataforma Inglês Paraná”.....	292
<b>ANEXOS</b> .....	295
<b>ANEXO A</b> – Questões das 1ª e 2ª edições da Prova Paraná de 2024 .....	296
<b>ANEXO B</b> – Parecer consubstanciado do Conselho Nacional de Saúde.....	305

## 1 INTRODUÇÃO

Ao cumprimentar você, leitor, que agora adentra estas páginas, gostaria de afirmar desde o início que esta dissertação foi escrita com um propósito deliberado: o de ser lida. Estou ciente de que, em um tempo marcado pela aceleração digital e pela fragmentação da atenção — fenômeno intensificado pelas longas horas de *scrolling*<sup>1</sup> nas redes sociais—, um texto acadêmico de mais de duzentas páginas pode parecer um desafio distante da realidade de muitas pessoas. Foi pensando justamente nisso que optei por um estilo que busca clareza e acessibilidade, sem renunciar ao rigor teórico e metodológico que uma pesquisa de mestrado exige. Para equilibrar esse duplo movimento, farei uso frequente de notas de rodapé — os pequenos números que você encontra no fim de algumas páginas —, recurso que me permite explicar-lhe termos mais técnicos ou contextos relevantes sem interromper o fluxo principal da leitura. Faço isso como uma maneira de convidar mais gente a esta conversa, incluindo quem não está habituado aos códigos da academia.

Esta opção estilística, no entanto, é meu posicionamento ético e político diante das culturas de escrita hegemônicas<sup>2</sup> na academia. Como argumenta Cruz (2024, p. 13), a glorificação de uma suposta “fluência” acadêmica, marcada pelo uso inconsiderado de nominalizações<sup>3</sup> e abstrações excessivas que servem para “individualizar as formas de sofrimento psicológico” e reproduzir um capital simbólico distribuído de maneira desigual, funcionando como um mecanismo de seleção e hierarquização que naturaliza privilégios de classe e trajetórias escolares específicas. Ao escolher um caminho diferente, busco, portanto, tensionar a “língua que mantém [a escrita] como uma capacidade individual ou apenas como uma questão de aprendizagem de regras” (Cruz, 2024, p. 46).

---

<sup>1</sup> *Scrolling* é o ato de deslizar o dedo ou usar o cursor para mover o conteúdo verticalmente (ou horizontalmente) na tela de um dispositivo digital (como celular, tablet ou computador) para visualizar informações que não cabem na área visível de uma só vez.

<sup>2</sup> Sigo aqui a elaboração de Antonio Gramsci sobre o termo, que se deu em condições adversas nos intitulados Cadernos do Cárcere, quando estava “encarcerado e vivendo em condições de saúde precárias” (Oliveira Júnior, 2020, p. 160). Hegemonia designa a dominação por consenso exercida por um grupo dominante sobre toda a sociedade, principalmente por meio da sociedade civil (instâncias privadas como educação, mídia e cultura), onde se difundem visões de mundo que naturalizam seu poder. Distingue-se do domínio direto (coerção via Estado e aparelhos jurídicos), sendo ambos complementares na manutenção da ordem. Gramsci estrutura o conceito a partir do Caderno 11, aprofundando-o nos Cadernos 12 e 13, onde afirma: “função de ‘hegemonia’ que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de ‘domínio direto’ ou de comando, que se expressa no Estado e no governo ‘jurídico’” (Gramsci, 2007, p. 21). Assim, a hegemonia opera pela organização do consentimento cultural e ideológico, não apenas pela força.

<sup>3</sup> Nominalização é um processo linguístico que transforma verbos ou adjetivos em substantivos (por exemplo, transformar “desenvolver” em “desenvolvimento”, ou “rápido” em “rapidez”) e é frequentemente utilizada em discursos técnicos, acadêmicos e burocráticos, com a justificativa de condensar informações e conferir impessoalidade ou abstração ao texto.

Esta minha opção por uma escrita que se pretende aberta também se reflete na abordagem adotada: ao longo do texto, especialmente na introdução, você encontrará camadas de vulnerabilidade. Acredito que pesquisar não é um ato neutro, e que revelar quem está por trás das palavras, com suas trajetórias, contradições e escolhas, é parte fundamental da honestidade intelectual que pretendo construir daqui para frente. Assumo esse gesto consciente de que a “infraestrutura presente na história acadêmica de uma pessoa, considerando sua classe social, configura [...] condições de desenvolvimento de habilidades” (Cruz, 2024, p. 132-133) que facilitam ou dificultam a sensação de pertencimento ao ambiente universitário. Narrar-me, dentro do possível, é também uma forma de reconhecer essas determinações psicossociais e recusar a “hipocrisia nossa, cientistas das áreas de humanas, diante de algumas formas de sofrimento no cotidiano universitário” (Cruz, 2024, p. 14), que frequentemente intensificamos ao transformar a escrita em um fetiche.

Desse modo, a clareza almejada e a vulnerabilidade assumida são, para mim, dois lados de um mesmo projeto: o de produzir um texto que, sem abdicar da complexidade analítica, recuse a falsa impessoalidade e a obscuridade desnecessária. Inspiro-me na crítica de Howard Becker (2015), para quem o uso excessivo da voz passiva pode inverter e apagar “a lógica causal dos fenômenos que estudam” (Cruz, 2024 p. 72). Se, como afirma o autor, “[a]s frases que nomeiam os agentes ativos tornam nossas representações da vida social mais plausíveis e mais compreensíveis” (Becker, 2015, p. 73), espero que, nesta dissertação, ao optar por nomear agentes e intenções, eu possa contribuir para uma prática intelectual mais consciente de seus próprios mecanismos e, por que não, mais solidária com todos suas possíveis leitoras e leitores.

## 1.1 A MINHA TRAJETÓRIA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

A pergunta “Por que estou escrevendo este texto?” ecoou persistentemente em meus pensamentos durante abril de 2025, quando criei o documento “dissertação” no meu computador. Mesmo após vivendo 11 dos meus 33 anos imersa na vida acadêmica, a escrita intelectual continua sendo um desafio para mim. Na academia nos é exigido extremo rigor metodológico que, muitas vezes, suprime o exercício de vulnerabilidade necessário para conexão com o público leitor, em especial o não acadêmico. Reconheço, desde o início, que a produção deste texto só foi possível mediante um movimento duplo: memória como ferramenta epistemológica<sup>4</sup>, em que revisito minha trajetória educacional e cidadã para contextualizar as

---

<sup>4</sup> A epistemologia é o estudo crítico do conhecimento, ou seja, sua definição, suas fontes, seus limites e sua confiabilidade. Ela examina os critérios que usamos para distinguir o saber real da mera opinião, do erro ou da

lentes teóricas que orientam esta pesquisa; e transparência posicional: declarar meu lugar social, que nada mais é do que a condição que molda tanto limitações quanto potenciais críticos da minha investigação.

Como filha única de pais que, durante dois terços de suas vidas, integraram a classe D no Censo Brasileiro (ascendendo gradualmente para a classe C na última década), trago em minha trajetória a marca de uma formação educacional que se deu integralmente na esfera pública. Da creche municipal ao mestrado em uma universidade estadual, passando por um colégio estadual e duas graduações na mesma universidade, totalizo 25 — dos meus 33 — anos em instituições de ensino públicas. Minha vivência na esfera privada limita-se a experiências intermitentes: três anos e meio de ensino de inglês em um instituto de idiomas tradicional e renomado nacionalmente durante o ensino médio, um ano em curso pré-vestibular aos 17 anos, e um ano e meio de intercâmbio no País de Gales (Reino Unido). Vale ressaltar, porém, que este último, apesar de ter sido uma experiência do âmbito privado — o valor da *academic year fee*<sup>5</sup> na universidade Galesa era em torno de nove mil libras, conversão próxima a 40 mil reais no período de 2014 a 2015 —, essa experiência só me foi possível por ter sido contemplada pelo programa Ciências sem Fronteiras<sup>6</sup>. Esse programa foi instituído e financiado pelo governo da República Federativa do Brasil e diversos países do mundo — no meu caso, entre os governos do Brasil, do Reino Unido (Grã-Bretanha e Irlanda do Norte). Ou seja, esse meu período de experiência tão privilegiado e que se tornou fundamental na minha formação, especialmente profissional, só foi possível devido a um programa nacional público.

Para além da minha formação majoritária no âmbito público, também tenho minha parte de contribuição social. Foram quatro anos de estágio obrigatório de licenciatura, lecionando Ciências e Biologia em escolas públicas durante minha primeira graduação em Ciências Biológicas; dois anos como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na área de Ciências; e um ano como professora de Língua Inglesa contratada via Processo Seletivo Simplificado (PSS)<sup>7</sup> da rede estadual do Paraná, durante minha segunda graduação em Letras-Inglês. Já na esfera privada, minha experiência como professora não é comparável, pois nunca lecionei em escolas regulares privadas, apenas em cursos livres de

---

crença infundada.

<sup>5</sup> Taxa anual acadêmica, que pode ser paga anualmente ou parcelada.

<sup>6</sup> O programa Ciência sem Fronteiras, lançado em 2011 pelos governos federal e estadual por meio dos ministérios da Educação (MEC) e da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), perdurou até 2016 e visava promover a internacionalização da ciência e tecnologia brasileiras por meio da concessão de bolsas de estudo no exterior para graduação, pós-graduação e pesquisadores. Entre seus objetivos principais estavam a qualificação de recursos humanos e a incentivar a inovação em áreas estratégicas.

<sup>7</sup> Professor PSS é um professor contratado temporariamente por meio de um processo seletivo simplificado, geralmente para suprir necessidades emergenciais, substituições ou demandas sazonais na rede pública de ensino.

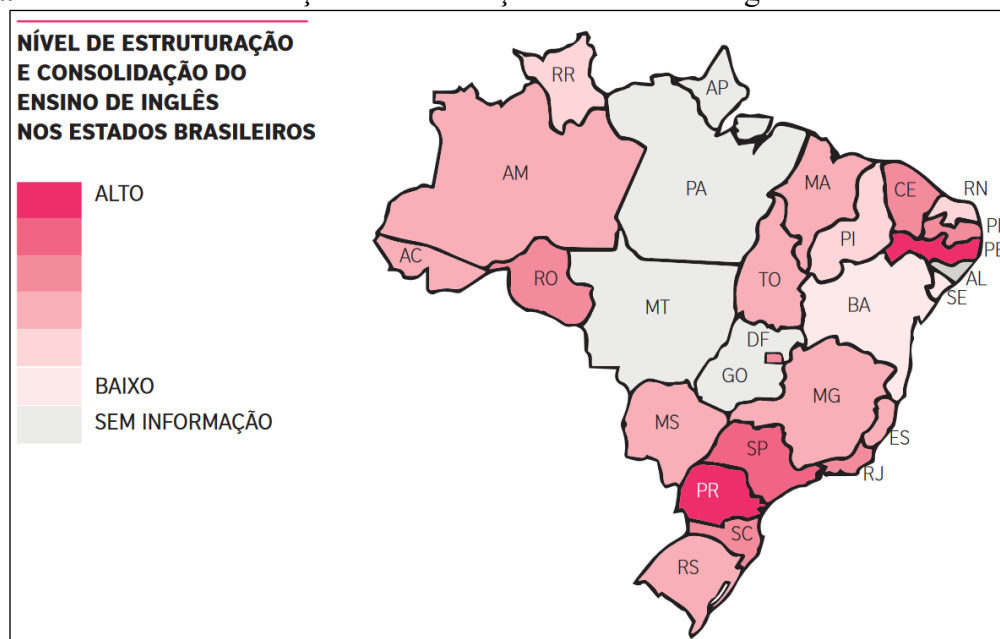
robótica e de línguas (inglês e português, em institutos de idiomas ou aulas individuais para fins específicos).

Tendo tido a maior parte da minha vida inserida neste contexto educacional, esta pesquisa se origina nas minhas motivações pessoais. Cresci dentro do ensino paranaense; por ele fui moldada e, quando finalmente tive minha vivência como professora na rede pública de ensino durante o ano de 2024, identifiquei lacunas e contradições no cenário educacional atual do Paraná tão inquietantes que me fizeram passar os últimos dois anos mergulhada no estudo desse tema. Se, por um lado, minha vivência cotidiana revelava deficiências e desafios profundos, por outro, os diagnósticos oficiais pintavam um quadro muito diferente...

## 1.2 O CENÁRIO PARADOXAL

Em 2019, o *British Council*, com base em um diagnóstico elaborado pela equipe da *Move Social*, publicou o relatório Políticas Públicas para o Ensino de Inglês. O estudo mapeou as iniciativas para o ensino da língua inglesa em todas as 27 unidades federativas do Brasil, avaliando desde a infraestrutura até a formação docente. Entre seus principais achados, estava a classificação do estado do Paraná — ao lado de Pernambuco — no nível mais alto de estruturação e consolidação do ensino de inglês no país, conforme ilustrado na Figura 1.

**Figura 1** – Nível de estruturação e consolidação do ensino de inglês nos estados brasileiros.



Fonte: *British Council*, 2019, p. 16.

O estudo (*British Council*, 2019) aponta que existe um currículo fundamentado para

língua inglesa/estrangeira no estado do Paraná disponível ao acesso público, e que propõe discussões sobre a dimensão histórica da disciplina no país, de modo que atenda às expectativas e às demandas sociais contemporâneas, bem como as práticas discursivas associadas ao ensino do inglês. *British Council* (2019) também relata, em uma seção especial do documento, o processo de construção do currículo estadual no Paraná:

O estado do Paraná contou com um processo bastante interessante de construção dos referenciais curriculares da rede estadual de ensino. A comunidade escolar foi envolvida de forma ampla na elaboração da proposta, que, quando finalizada, foi implementada a partir de um plano estruturado, com encontros e seminários junto à rede –aspectos que apareceram nos relatos dos professores entrevistados na pesquisa.

A construção do documento ocorreu por meio de um longo processo coletivo de discussão entre professores da rede estadual, técnicos pedagógicos dos Núcleos Regionais da Secretaria da Educação do Paraná e docentes e pesquisadores de instituições de ensino superior, entre os anos de 2003 e 2008.

O processo de validação contou com uma série de encontros, grupos de estudos nas escolas, simpósios e emana de estudos pedagógicos para a elaboração dos textos que hoje compõem as Diretrizes Curriculares da Educação Básica vigentes no estado.

A implantação da proposta curricular contou com a realização de oficinas em todo o estado e com a oferta de cursos aos professores da rede estadual de ensino.

Tanto secretaria quanto professores reconhecem as Diretrizes Curriculares como a principal referência quanto à orientação das ações voltadas ao ensino da língua inglesa no estado. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares de Línguas Estrangeiras Modernas – LEM (que englobam diversas línguas, incluindo o inglês) são utilizadas como guia essencial para o planejamento das aulas na rede estadual de ensino. Nas entrevistas realizadas para a pesquisa, grande parte dos professores comentou adotar os gêneros textuais como foco de sua prática pedagógica (p. 25).

A pesquisa também aponta que o estado do Paraná possui, junto com o estado de Sergipe, “a maior proporção de docentes com nível superior [...] e são os únicos estados que possuem mais de 70% do seu quadro de docentes habilitados em língua inglesa ou língua estrangeira moderna” (*British Council*, 2019, p. 48-49), além de priorizar totalmente o uso da língua como prática social (Figura 2).

**Figura 2 – Perspectivas teóricas presentes nas propostas curriculares estaduais.**

<b>PERSPECTIVAS TEÓRICAS PRESENTES NAS PROPOSTAS CURRICULARES ESTADUAIS</b>			
<b>USO DA LÍNGUA COMO UMA PRÁTICA SOCIAL</b>		<b>ESTRUTURA GRAMATICAL DA LÍNGUA</b>	
<b>Totalmente</b> voltada para o uso da língua como uma prática social	<b>Predominantemente</b> voltada para o uso da língua como uma prática social	<b>Predominantemente</b> voltada para a estrutura gramatical da língua	<b>Totalmente</b> voltada para a estrutura gramatical da língua
Acre, Paraíba, Distrito Federal, Paraná	Amapá, Pernambuco, Goiás, Minas Gerais, Rio de Janeiro	Rondônia, Tocantins, Alagoas, Ceará, Maranhão, Piauí, Sergipe, São Paulo, Rio Grande do Sul	Bahia, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo

**Fonte:** *British Council*, 2019, p. 23.

Além disso, na época, o “estado do Paraná organizava a formação dos professores de língua inglesa em encontros denominados Formação em Ação Disciplinar” (*British Council*, 2019, p. 75), seguindo a estrutura de dois encontros anuais com duração de oito horas cada. Essas formações eram conduzidas por técnicos da secretaria estadual ou por professoras e professores convidados da própria rede. Quanto ao conteúdo, não havia uma priorização definida, podendo o enfoque recair tanto sobre metodologias de ensino quanto sobre tópicos específicos da língua inglesa.

Esse definitivamente não foi o cenário que encontrei quando lecionei no ensino público paranaense, cinco anos — e uma pandemia — depois. Em vez da educação dialógica e crítica anunciada pelos documentos oficiais, deparei-me com uma pedagogia de planilhas, metas e plataformas que transformava o ato de ensinar e aprender em um exercício de gestão de números. Minhas estudantes e estudantes, do 7º ano ao 1º do ensino médio, não eram percebidos como sujeitos em formação, mas como índices de acesso e porcentagens de conclusão a serem reportados ao Núcleo Regional de Educação de Londrina (NRE-Londrina).

Nesse contexto de monitoramento por dados, destaca-se o Registro de Classe On-line (RCO), um *software* desenvolvido em 2012 pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR) em parceria com a Companhia de Tecnologia da Informação e Comunicação do Paraná (Baalbaki, 2022). Implementado inicialmente como projeto-piloto em 2013 e expandido gradualmente até atingir a totalidade da rede estadual, o sistema surgiu com a justificativa teórica de modernizar o ensino e reduzir a burocracia ao substituir os antigos livros de registro impressos (SEED, 2015).

Entretanto, para além de sua função administrativa de registrar frequências, conteúdos e avaliações, o RCO consolidou-se como uma ferramenta de burocratização e controle das práticas escolares. Segundo Baalbaki (2022), o sistema materializa uma estrutura hierárquica onde o trabalho docente é monitorado em tempo real por pedagogos, diretores e instâncias superiores, muitas vezes priorizando o preenchimento de métricas e o cumprimento de metas em detrimento da autonomia pedagógica e da qualidade da formação humana

O que mais profundamente me entristeceu foi constatar que, mesmo em um contexto de aparente investimento e ampliação de tecnologias, oferta-se hoje uma experiência escolar tão faltosa — mais escassa de conhecimento e mais solitária — se comparada àquela que vivi, há menos de vinte anos, sentada do outro lado da carteira. A ironia cruel que encontrei foi a de um mundo supostamente mais conectado e equipado e, ao mesmo tempo, de uma educação que parece ter esquecido justamente o que nos torna humanos.

Essa minha percepção ecoa discussões cada vez mais presentes tanto no meio acadêmico quanto no debate público mais amplo. Refletindo sobre minha experiência, percebo que ela se conecta diretamente com as transformações mais profundas que vêm reconfigurando a educação brasileira.

### 1.3 O FENÔMENO A SER INVESTIGADO

Cada vez mais tenho notado discussões, tanto dentro quanto fora da academia, sobre a influência do neoliberalismo e da globalização econômica nas políticas educacionais, cujos efeitos se manifestam em transformações significativas na gestão e na supervisão das instituições de ensino. Desde 2016, o Brasil tem testemunhado reformas trabalhistas e educacionais que direcionaram a formação dos estudantes para o empreendedorismo (Silva, 2022), demandando abordagens educacionais comumente denominadas pelas secretarias de educação como inovadoras (Santana, Santana e Figueiredo, 2022).

Vi isso se manifestando de forma crua e concreta no cotidiano escolar. Lembro-me, por exemplo, do meu primeiro dia como professora na rede pública no ano de 2024, quando perguntei a cada um dos mais de 120 estudantes de minhas três turmas sobre seus interesses pessoais — uma prática que costumo adotar há anos no ensino particular para planejar aulas significativas. Enquanto muitas respostas giravam em torno de filmes, livros, artistas ou esportes, foi marcante constatar que a maioria dos adolescentes, sobretudo do sexo masculino, respondeu de forma direta e quase unânime: “dinheiro”.

O resultado disso é uma educação que, em vez de capacitar os estudantes para serem agentes de mudança e pensadores críticos, os empurra para uma busca incessante de sucesso material, deixando de lado valores fundamentais e a construção de uma sociedade mais justa e equitativa — o principal pilar para transformar realidades de vida. Isso fere diretamente os estudantes, em especial no ensino público, que enfrentam um sistema que os prepara mais para a competitividade do mercado de trabalho do que para uma compreensão profunda da sociedade e da cultura.

Dado esse cenário, a plataformização do ensino, em específico, se expandiu consideravelmente nos últimos anos, notadamente durante a pandemia. Em sua investigação sobre as conexões entre trabalho digital e ensino plataformizado no contexto do neoliberalismo digital, Israel (2025) demonstra como a digitalização da educação no Paraná foi impulsionada por organismos financeiros internacionais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento, e operacionalizada por meio de uma ampla contratação de plataformas educacionais privadas, muitas delas estrangeiras, configurando uma relação de colonialismo digital (Faustino e Lippold, 2023). Essa operação totalizou em um gasto de R\$153.355.514,98 (cento e cinquenta e três milhões, trezentos e cinquenta e cinco mil, quinhentos e catorze reais e noventa e oito centavos) saído diretamente dos cofres públicos paranaenses e distribuído entre oito plataformas diferentes<sup>8</sup>.

Essa dinâmica extrativista, que converte o fluxo da vida escolar em ativos econômicos, é o que Faustino e Lippold (2023) definem como colonialismo digital. Trata-se de uma dinâmica objetiva do capitalismo tardio que materializa uma nova partilha territorial do globo entre monopólios de tecnologia — as *Big Techs*<sup>9</sup> —, reduzindo o Sul global a um território de mineração de dados informacionais. Ao transferir recursos públicos importantes para corporações estrangeiras, o Estado realiza, além da aquisição de *softwares*, a integração da educação a um ecossistema controlado por um punhado de empresas que detêm a propriedade de cabos, servidores e, fundamentalmente, do capital intelectual necessário para processar o comportamento humano.

---

<sup>8</sup> Em seu levantamento, Israel (2025) elenca a Sala Virtual Paraná, a *Edutech*, o *Power BI Microsoft*, a Inglês Professor, a Matemática Paraná Matific, a Desafio Paraná, a Leia Paraná e a Inglês Paraná. A única plataforma utilizada pelos estudantes paranaenses nesse período de 2021 e 2025 que não gerou custos para o governo paranaense foi a Matemática Paraná *Khan Academy*, por ser uma organização sem fins lucrativos.

<sup>9</sup> *Big Techs* são as grandes corporações tecnológicas globais que dominam o mercado digital por meio de seu poder econômico, alcance e influência, e caracterizam-se por operar em escala planetária, controlar plataformas essenciais (busca, redes sociais, nuvem, sistemas operacionais) e adotar modelos de negócios baseados na coleta e análise maciça de dados (Birch e Bronson, 2022).

Nesse contexto, ocorre o que os autores denominam acumulação primitiva de dados, um saque de informações transformadas em ativos financeiros para predição e modulação de comportamentos. A escola torna-se um braço da fabrilização da cidade, onde o tempo de estudo e o ócio do estudante são subsumidos à lógica da esteira produtiva digital, visando a extração de mais-valor. Essa estrutura promove uma alienação técnica profunda: a rede pública paranaense é condicionada a ser apenas consumidora de tecnologias inventadas nos centros hegemônicos, anulando a inteligência coletiva local e a soberania digital das universidades e docentes da região.

É nesse contexto de expansão acelerada das ferramentas digitais como suposta solução para os desafios educacionais que o ensino de língua inglesa — historicamente atravessado por disputas metodológicas e por seu *status* de língua global<sup>10</sup> — se torna um campo privilegiado para a materialização dessa plataformização. A busca pelo “método perfeito”<sup>11</sup> (Gimenez, 2007), tão característica da área, agora se atualiza na promessa de que plataformas digitais possuem, em sua própria arquitetura, a chave para o sucesso da aprendizagem.

Foi sob essa lógica que o Governo do Paraná, no segundo ano da pandemia de COVID-19, lançou a plataforma Inglês Paraná, em parceria com a EF Educação Especializada e Viagens ao Exterior, visando, oficialmente, aprimorar o ensino de língua inglesa nas escolas públicas do estado. Ressalto aqui que a EF Educação Especializada e Viagens ao Exterior, inscrita no CNPJ nº 19.606.588/0001-03, atua como sede brasileira da *EF Corporate Learning*, sendo esta uma divisão do *Efekta Education Group*, conglomerado pertencente em sua totalidade ao grupo internacional *EF Education First*, empresa suíça com sede atual em Londres, Reino Unido. Um detalhe na pesquisa de Israel (2025) é que a aquisição de licenças dessa empresa em específico consumiu R\$ 31.479.168 (trinta e um milhões, quatrocentos e setenta e nove mil, cento e sessenta e oito reais) dos cofres públicos estaduais entre 28 de junho de 2021 e 27 de junho de 2025.

Na notícia oficial de lançamento da plataforma, o Governo do Paraná (Figura 3) defendeu o potencial das ferramentas digitais como justificativa para aprimorar a qualidade da educação e proporcionar uma experiência de aprendizado mais dinâmica e interativa, já que o cenário digital trouxe inovações, como plataformas online e aplicativos educacionais, destinados a enriquecer as práticas pedagógicas.

---

<sup>10</sup> Esse status é consolidado não apenas entre especialistas, mas também no imaginário popular mundial, como resultado de séculos de influência política, econômica e cultural, primeiramente britânica e depois estadunidense.

<sup>11</sup> Aspecto não só apresentado, mas também criticado por Gimenez (2007).

**Figura 3** – Notícia de lançamento da plataforma Inglês Paraná.



**Fonte:** Agência Estadual de Notícias do Governo do Estado do Paraná (2021).

Conforme a publicação oficial (Escola Digital do Professor, 2001), a plataforma oferece um curso *online* com base no Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas e “também está alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) do Ministério da Educação, que estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica” (Escola Digital do Professor, 2001, 3º parágrafo). A BNCC, como documento normativo federal, define as aprendizagens essenciais da Educação Básica, as quais são detalhadas e contextualizadas no âmbito estadual pelo Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (RCEMP) (Paraná, 2021) da SEED-PR. Dessa forma, o RCEMP constitui a adaptação paranaense da BNCC, orientando os currículos locais em conformidade com essas diretrizes.

Apesar dos discursos oriundos do governo estadual sobre melhoria e aprimoramento, a implementação de plataformas digitais — assim como qualquer outra implementação educacional — não é isenta de desafios. O período pandêmico evidenciou a importância da inclusão digital, mas também ressaltou, de modo evidente e profundo, as desigualdades no acesso e nas estratégias de platformização do ensino (Balsamo de Mello *et al.*, 2022), assim como a desconsideração da autonomia das professoras e dos professores e da equidade da oferta do ensino (Leher, 2022), apontando para um novo estágio de exploração do trabalho docente (Silva, 2022).

Estudantes, professoras e professores também têm expressado diversas preocupações e insatisfações em relação ao uso da plataforma (APP Sindicato, 2022a; De Deus, 2024; Silva,

2025). Os relatos envolvem dificuldades no acesso à internet, falta de suporte técnico adequado e uma sensação de isolamento digital, uma vez que o aprendizado online muitas vezes carece da interação social presente nas salas de aula tradicionais.

Nos poucos comentários (Figura 4) que selecionei na página de *download* do aplicativo *EF Corporate Learning* — ressaltando aqui que este é um *software* disponível para todos os usuários de sistemas operacionais Android ou iOS, e não um programa específico da plataforma Inglês Paraná — na *Google Play Store*, é possível perceber o grau de frustração dos usuários, que apontam uma série de problemas graves, como dificuldades técnicas, desafios na autenticação e uma falta de confiança na qualidade do aplicativo.

**Figura 4** – Comentários de usuários sobre o aplicativo *EF Corporate Learning*.



**Fonte:** *Google Play Store*.

Apesar das acusações previamente expostas (uma breve seleção de uma totalidade muito maior), a falta de unidade entre as professoras e os professores da rede pública do Paraná em relação à obrigatoriedade da utilização da plataforma Inglês Paraná foi visível e preocupante.

Atribuo isso, em parte, a um fenômeno de desintegração da classe trabalhadora. Conforme destacado por Silva (2022), essa fragmentação se manifesta de maneira difusa, afetando não apenas o âmbito do trabalho, mas também a capacidade de organização coletiva dos trabalhadores.

Esse contexto de conflito tem precedentes marcantes na história do estado. Em 30 de agosto de 1988, durante uma greve de docentes, o governo de Álvaro Dias reprimiu a manifestação com violência, utilizando a cavalaria da Polícia Militar contra a categoria (Leão, 2020). Quase três décadas depois, em 29 de abril de 2015, outro governador, Beto Richa, autorizou que a polícia atirasse bombas e balas de borracha contra uma manifestação de servidores que protestavam contra a reestruturação previdenciária, em um episódio que ficou conhecido como o massacre da Praça Nossa Senhora de Salete, em frente ao Palácio Iguaçu (Caldas, 2021). Esses dois eventos, separados por décadas, mas unidos pela truculência do Estado contra a classe do professorado, ilustram a profundidade histórica dos conflitos que fragilizam a coesão da categoria hoje.

Essas críticas vindas do sindicato dos professores<sup>12</sup> também ilustram os desafios enfrentados e a necessidade de uma avaliação mais aprofundada das políticas educacionais e da experiência dos envolvidos para garantir uma educação de qualidade e eficaz. O principal problema para as estudantes e os estudantes diante desse cenário é a deterioração de um sistema de ensino que, anteriormente, por mais que, muitas vezes, não alcançasse, ao menos permitia que professoras e professores pudessem ir além da priorização do conhecimento cientificamente constituído e proporcionar o desenvolvimento crítico, cultural e intelectual da juventude brasileira.

Outro aspecto que observo no cenário educacional atual — e que vivenciei diretamente em meu trabalho com o ensino de robótica — é a crescente ênfase pedagógica nas dimensões afetivas e emocionais dos estudantes, um movimento que se alinha, de modo sutil, às estratégias de controle do sistema capitalista. Hoje, as escolas não se limitam ao foco tradicional transmitir conhecimentos e desenvolver competências técnicas; e passaram também a gerir emoções,

---

<sup>12</sup> Nesse cenário de fragmentação, cabe examinar o papel da Associação dos Professores do Paraná (APP Sindicato), fundada em 1947 e um dos sindicatos mais antigos do país, tradicionalmente um agente de coesão da categoria na luta por direitos e educação pública de qualidade. Paradoxalmente, mesmo com esse histórico combativo (que inclui as lutas anteriormente mencionadas), a entidade tem enfrentado dificuldades crescentes para reunir e mobilizar a base docente em torno de pautas comuns. A própria questão da plataforma exemplifica essa complexidade: enquanto a APP vem denunciando sistematicamente os problemas do Inglês Paraná e projetos similares — por meio de documentários, formações, audiências públicas e divulgação de pesquisas críticas (APP Sindicato, 2023; 2024) —, verifica-se entre os docentes uma parcela que defende ou aceita tais práticas. Esta divergência interna é um sintoma da profundidade do processo de fragmentação que atinge até a percepção sobre o trabalho docente.

promover relações interpessoais e zelar pelo bem-estar discente. Em minha experiência, essa abordagem foi frequentemente utilizada como discurso de venda dos cursos de robótica dos quais participei, o que me leva a interpretá-la como uma resposta às demandas do mercado de trabalho contemporâneo. Esse mercado que inicialmente valorizava essencialmente habilidades técnicas, passou agora a requerer competências socioemocionais, como inteligência emocional e capacidade de colaboração — que também experienciei nos anos que trabalhei tanto com carteira assinada quanto como prestadora de serviço. Dessa maneira, tenho visto a educação sendo moldada às demandas do sistema capitalista, preparando estudantes para se tornarem trabalhadores emocionalmente inteligentes e adaptáveis.

Nesse movimento de transformação digital, é fundamental refletir sobre o lugar que nos é reservado, enquanto educadores. Embora eu mesma atue com ensino *online* e reconheça o potencial das tecnologias para enriquecer a aprendizagem — quando concebidas e utilizadas com intencionalidade pedagógica —, percebo que, com frequência, essas ferramentas acabam por reduzir docentes a um papel meramente técnico de mediação. Nessa lógica, nossa *expertise* é subestimada, nossa capacidade de criar, interpretar contextos e estabelecer vínculos significativos fica em segundo plano.

É justamente por isso que defender a educação pública hoje não pode se resumir à preservação de uma ideia abstrata e estática de “qualidade” — um conceito disputado, que pode ser facilmente cooptado pela mesma visão instrumental que criticamos. É urgente que problematizemos continuamente que projeto de sociedade e de formação humana queremos construir. Garantir um futuro significativo para a educação exige coragem para confrontar as forças que a esvaziam e disposição para disputar — política e pedagogicamente — o sentido real da expressão “qualidade educacional”. Um sentido que deve se orientar por valores como emancipação, pensamento crítico e cidadania democrática.

É para disputar esse sentido mais profundo de educação que é preciso, antes de tudo, compreender o que já foi investigado sobre o tema. Afinal, intervir com clareza exige um mapeamento rigoroso do terreno intelectual já percorrido. Foi movida por essa necessidade que realizei um amplo panorama de pesquisas durante a disciplina de Metodologia de Pesquisa em Estudos da Linguagem e Educação, no primeiro semestre do mestrado. O exercício seguiu um princípio fundamental: um problema de pesquisa bem delimitado é condição para uma investigação relevante e focada (Marconi e Lakatos, 2003). Assim, antes de adentrar a análise da plataforma em si, dediquei-me a sistematizar o que a academia já havia produzido sobre ela — um passo essencial para situar meu trabalho e identificar o espaço que ele ocupa.

#### 1.4 O QUE JÁ SABEMOS SOBRE ESTE TEMA

Durante a disciplina de metodologia que cursei durante o mestrado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), meus colegas e eu fomos orientados à realização prévia de um panorama de pesquisas para identificar o estado da arte<sup>13</sup> no tema que cada estudante tinha como objeto em sua pesquisa. Inspirada pelas publicações de Santos (2013) e Corrêa (2015) — ambos orientados pela mesma professora que orienta este trabalho — realizei o levantamento de pesquisas com temas pertinentes ao assunto abordado neste estudo.

Conduzi o levantamento do panorama de pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Portal de Periódicos da CAPES, utilizando 13 termos relacionados à plataformização da educação, políticas neoliberais e ensino de inglês no Paraná. Todos eles foram pesquisados com e sem o uso de aspas<sup>14</sup>. A busca revelou um volume significativo de produções (Apêndice A), com destaque para termos como “Avaliação em Larga Escala” (260) e “Ensino de Inglês” (445), mas uma escassez de estudos específicos sobre a “plataforma Inglês Paraná” (15 resultados) — um reflexo da recente implementação dessa política. Como a maioria dos resultados das pesquisas sem o uso de aspas proporcionou um número muito maior, selecionei os que encontrei utilizar aspas, com exceção procuras das que tiveram zero resultados, optando pelas versões sem aspas. A partir disso, selecionei 104 textos com base nos títulos e nas palavras-chave que eram mais pertinentes ao tema “ensino de inglês no Paraná via plataformas sob políticas neoliberais”.

A análise temporal das publicações selecionadas me levou a perceber um crescimento nas pesquisas sobre plataformização e neoliberalismo na educação, especialmente a partir de 2020 (Apêndice B), impulsionado — acredito eu — pelo contexto da pandemia. Do total de trabalhos que selecionei para ler o resumo (14 teses, 54 dissertações e 36 artigos em periódicos), predominam dissertações de mestrado, com concentração geográfica nos estados do Paraná, São Paulo e Minas Gerais (Apêndice C). Coincidentemente, esses são os três estados brasileiros onde, mesmo apresentando resistência de partidos de oposição e de professoras e professores

---

<sup>13</sup> Estado da arte refere-se à revisão sistemática e atualizada do conhecimento já produzido sobre determinado tema de pesquisa, abrangendo as principais contribuições teóricas, metodológicas e empíricas existentes em um campo de estudo.

<sup>14</sup> Aspas funcionam como um operador de exatidão em buscas digitais. Ao envolver uma frase ou expressão entre aspas, sistemas de busca restringem os resultados àqueles em que os termos aparecem exatamente na mesma ordem e adjacência, ignorando variações e trazendo um resultado mais preciso.

sindicalizados, propostas de contratação de instituições privadas para administrar colégios públicos têm avançado desde a pandemia (Marzullo e Alfano, 2024).

Quanto às abordagens teóricas e metodológicas, observei uma forte influência do Materialismo Histórico-Dialético e das perspectivas foucaultianas, além de uma predominância de pesquisas bibliográficas e documentais, com poucos estudos empíricos sobre os impactos práticos das políticas analisadas (Apêndice D). Porém, notei uma deficiência frequente na estruturação dos resumos acadêmicos (Quadro 1), com omissões nas seções de referencial teórico, metodologia e resultados, o que limita a recuperação e análise desses trabalhos.

**Quadro 1** – Porcentagem de presença dos elementos constitutivos do gênero resumo/abstract nos trabalhos selecionados

	<b>OBJETIVOS</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>RESULTADOS</b>
<b>Dissertações</b>	100%	100%	100%	100%
<b>Teses</b>	70,5%	70,5%	70,5%	70,5%
<b>Artigos</b>	100%	40%	77%	86%

Fonte: Elaborado pela autora.

É interessante perceber que essa “deficiência” não ocorreu nas dissertações, tendo sido mais significativa das teses. O que isso poderia indicar quanto ao processo da escrita acadêmica? Estaria essa diferença relacionada a uma lacuna na formação para a pesquisa de maior escala, que exige mais autonomia? Ou refletiria uma mudança de prioridades, onde o doutorando, voltado para a publicação em artigos, passaria a tratar o resumo da tese como um mero formalismo, em contraste com o mestrando para quem esse resumo é um exercício central? Por outro lado, o que essa falha na comunicação básica do projeto diz sobre os processos de orientação e avaliação nos níveis mais avançados? Por fim, como essa inconsistência afeta a própria recuperação e o diálogo científico que a tese deveria promover? Não tenho as respostas, mas creio que o questionamento sirva para nós, acadêmicos, sempre estarmos dispostos a melhor disseminar e conectar os resultados de nossas pesquisas.

Voltando ao meu tema, realizar este panorama na disciplina de metodologia permitiu que eu tivesse ideia detalhada sobre a produção acadêmica referente ao impacto de políticas educacionais neoliberais e à plataformização do ensino no Paraná. A partir da análise de resumos de teses, dissertações e artigos, pude observar um interesse crescente por esses temas, especialmente em períodos recentes marcados por transformações educacionais e pela pandemia de COVID-19, assim como a baixa quantidade de estudos específicos sobre a plataforma Inglês Paraná. Vale destacar, porém, que três dissertações recentes (Silva, 2023; De

Deus, 2024; Silva, 2025) abordam diretamente a plataforma Inglês Paraná. Esses trabalhos não estavam disponíveis no momento do levantamento inicial, mas trazem contribuições relevantes para a discussão, portanto, trago a seguir uma síntese delas.

Seguindo uma ordem cronológica, começo pela pesquisa de mestrado de Evandro Alves da Silva (2023), de título “Uma análise quali-quantitativa das atividades de leitura em plataforma digital de inglês como recurso didático”, realizada no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/Pato Branco), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Pato Branco. Silva (2023) realizou uma investigação aprofundada sobre a eficácia das atividades de leitura propostas pela plataforma Inglês Paraná. Utilizando uma metodologia quali-quantitativa, as tarefas da plataforma Inglês Paraná foram categorizadas como ativas (que exigem inferência, reflexão e uso de conhecimento prévio) ou passivas (focadas em compreensão superficial, múltipla escolha e preenchimento de lacunas). Além disso, a análise verificou a presença e a qualidade das fases de pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura, momentos considerados essenciais para o desenvolvimento da proficiência leitora. Por fim, as atividades foram avaliadas quanto à sua capacidade de desenvolver as competências e habilidades de leitura em L2, incluindo os multiletramentos e a leitura crítica em ambientes digitais, previstas no documento.

O levantamento quantitativo das atividades de leitura dos níveis 2, 3, 4 e 5 da plataforma demonstrou um desequilíbrio expressivo, com um total de 78 atividades passivas contra apenas 32 atividades ativas no *corpus*<sup>15</sup> analisado. Os tipos de exercícios mais frequentes são característicos de uma abordagem mecanicista e superficial da leitura. Notavelmente, habilidades cruciais para o leitor contemporâneo, como a análise crítica de fontes, a comparação de perspectivas e a seleção de informações em ambientes digitais, não foram encontradas em nenhuma atividade da plataforma.

Já a análise aprofundada das atividades<sup>16</sup> de Silva (2023) corrobora e expande os achados quantitativos, identificando quatro principais áreas de fragilidade: i) foco em compreensão literal e mecanização; ii) estrutura de leitura incompleta; iii) subutilização da multimodalidade e do hipertexto; e iv) ausência de leitura crítica. A vasta maioria das atividades

---

<sup>15</sup> O termo *corpus* (do latim *corpus, corporis*, “corpo”) refere-se, na pesquisa acadêmica, a um conjunto delimitado e sistemático de dados (textos, discursos, imagens, documentos) coletados para análise. Historicamente, sua adoção acompanha a tradição erudita ocidental, que recorria ao latim como língua de precisão conceitual. O uso contemporâneo de palavras em latim é central em algumas áreas, como no Direito. Essa prática carrega é criticada como resquício de elitismo acadêmico, por perpetuar uma barreira terminológica e reforçar hierarquias intelectuais, mas há quem defende sua funcionalidade como convenção técnica estável, que assegura clareza e continuidade nas comunicações especializadas além de fronteiras linguísticas modernas.

<sup>16</sup> Apesar de contrastar com minha descrição nas seções a seguir, mantive aqui o termo “atividades” pois foi o utilizado por Silva (2023).

de leitura limita-se a extrair informações explícitas do texto. As perguntas de múltipla escolha e os exercícios de preenchimento de lacunas servem primariamente para fixar vocabulário e estruturas gramaticais, tratando a leitura como um pretexto para o ensino da língua, e não como uma habilidade complexa em si.

A organização em fases (pré, durante e pós-leitura) é raramente implementada de forma eficaz. As atividades de pré-leitura frequentemente falham em seu objetivo principal de ativar o conhecimento prévio das estudantes e dos estudantes sobre o tema. Em geral, consistem em exercícios de vocabulário descontextualizados, que não preparam o leitor para o processo de construção de sentido. Ao mesmo tempo, as atividades de pós-leitura são sistematicamente subutilizadas. Em vez de promover a reflexão, a discussão crítica ou a aplicação do conhecimento adquirido, as atividades se restringem a exercícios mecânicos de revisão lexical ou gramatical.

A análise revela também uma subutilização do potencial do ambiente digital, com pouca exploração da multimodalidade e ausência de práticas que fomentem a leitura crítica, conforme preconizado pela BNCC. Imagens e vídeos são, em sua maioria, meramente ilustrativos. Não há atividades que orientem estudantes a interpretar esses elementos como parte integrante da construção de sentido do texto. E a estrutura dos textos é linear e fechada, replicando o formato de um livro didático impresso. Não há exploração de links, caminhos de leitura não sequenciais ou interatividade que caracterizam o hipertexto, desperdiçando o principal potencial do ambiente digital.

Silva (2023) conclui que a proposta de leitura oferecida pela plataforma Inglês Paraná não condiz com os pressupostos teóricos da leitura como construção de sentido e falha em desenvolver as habilidades críticas e digitais necessárias às estudantes e os estudantes do século XXI. A abordagem adotada é predominantemente passiva, repetitiva e focada em aspectos linguísticos de superfície, subestimando a complexidade do ato de ler.

Seguindo para o ano de 2024, trago a pesquisa de Renan William Silva de Deus, de título “Plataforma ‘Inglês Paraná: Representações, Discursos e Ideologias”, realizada no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da UEL. A pesquisa oferece uma análise crítica e aprofundada sobre a implementação e o uso da plataforma Inglês Paraná na rede pública de ensino do estado, contrastando a visão governamental com a experiência de professoras e professores em formação e em serviço.

O objetivo central do estudo foi identificar e analisar as representações, os discursos e as ideologias associadas à plataforma, e se desdobrou em dois eixos principais: i) análise do discurso estatal (investigar as representações, os discursos e as ideologias do Estado do Paraná

em relação à plataforma, conforme veiculados em notícias e comunicações oficiais), e ii) análise das vozes docentes (investigar as representações e os discursos de professoras e professores em formação inicial e continuada<sup>17</sup>) sobre a plataformização do ensino de língua inglesa.

De Deus (2024) se ancorou em estudos da Linguística Aplicada sobre tecnologia educacional e letramento digital com análises críticas sobre discursos e ideologias. Sua pesquisa envolveu 27 participantes, sendo 24 professoras e professores em formação inicial (graduandos do 1º e 2º ano de Letras-Inglês) e 3 professoras em formação continuada, todos vinculados ao subprojeto PIBID-Inglês da UEL. A coleta e a geração de dados derivaram-se de notícias de jornais online para analisar o discurso do Estado, dois grupos focais (um com graduandos, outro com as professoras), um questionário online com perguntas abertas, e narrativas extraídas de diários de observação de aulas redigidos pelos graduandos.

A primeira parte dos resultados da dissertação evidenciou uma narrativa consistentemente positiva e tecnocrática sobre a plataforma ao identificar cinco categorias de discursos: tecnofundamentalista, de eficiência da educação, neoliberal, da efetividade do sistema organizacional, e do aprendizado centrado no aprendiz. De Deus (2024) aponta que o discurso do Estado constrói uma representação da plataforma como uma solução tecnológica eficiente, moderna e alinhada às demandas do mercado, ancorada em ideologias neoliberais e libertarianistas que valorizam a tecnologia, o individualismo e a competitividade.

Já a segunda parte dos resultados revelou um profundo antagonismo em relação ao discurso oficial. As vozes das professoras e dos professores em formação e em serviço pintaram um quadro complexo e crítico da implementação da plataforma. Nesse caso, sete categorias de representações e discursos foram identificadas nas falas de professoras e professores: i) a plataforma apresenta muitas falhas; ii) o conteúdo e propostas são desconexas da realidade; iii) o baixo engajamento dos estudantes; iv) falta de inovação pedagógica; v) perda da autonomia e identidade docente; vi) infraestrutura inadequada das escolas; e vii) visão crítica sobre a plataformização.

De Deus (2024) conclui que existe um antagonismo fundamental entre o discurso otimista e tecnocrático do Estado e a realidade vivenciada por professoras, professores e estudantes nas escolas. Enquanto o governo promove a plataforma Inglês Paraná como uma

---

<sup>17</sup> Docentes em formação inicial referem-se àqueles que estão cursando a graduação (licenciatura) ou programas de formação pedagógica, ainda não inseridos na carreira docente de forma permanente. Já os em formação continuada são profissionais já ativos na rede de ensino, participando de processos formativos ao longo da carreira, como cursos de especialização, aperfeiçoamento, workshops, oficinas e programas de desenvolvimento profissional.

inovação modernizadora e eficaz, os docentes a representam como uma ferramenta falha, pedagogicamente pobre, descontextualizada e imposta de forma autoritária.

O autor também identifica que a política de plataforma do governo do Paraná está alicerçada em uma visão mercadológica da educação, e prioriza a geração de números de acesso a plataforma e o alinhamento com o mercado de trabalho em detrimento de uma formação cidadã, crítica e humanizadora, resultando na desqualificação do trabalho docente e no desengajamento dos estudantes.

Por fim, apresento a pesquisa de Michelle Perin da Silva, com o título “Plataforma Inglês Paraná: concepções e experiências de professoras e professores do PIBID e da Residência Pedagógica”, realizada em 2025, pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Silva (2025) investigou as concepções de professoras e professores da educação básica pública sobre a plataforma Inglês Paraná e analisou as potencialidades, fragilidades e a aplicabilidade pedagógica da ferramenta.

A pesquisadora partiu da premissa de que a efetividade de tais plataformas dependia de fatores como infraestrutura escolar, formação docente e alinhamento curricular. Os sujeitos da pesquisa foram cinco professoras e professores de Língua Inglesa da rede pública estadual do Paraná, que atuam como supervisoras e supervisores ou preceptoras/preceptores nos programas PIBID e Residência Pedagógica. Os dados foram gerados por meio da aplicação de um questionário de natureza dissertativa aplicado via Google Formulários. A análise seguiu um método indutivo-dedutivo, no qual algumas categorias analíticas (avaliação crítica, imposição e obrigatoriedade, ausência de objetivos pedagógicos claros, ausência de formação docente, infraestrutura inadequada, incompatibilidade curricular, desinteresse estudantil e perda da autonomia docente) emergiram da leitura aprofundada das respostas.

Como conclusão, Silva (2025) aponta que as professoras e os professores veem a plataforma Inglês Paraná como um recurso de potencial limitado, cuja eficácia é minada por uma implementação impositiva e pela ausência de diálogo. Os principais obstáculos identificados foram a falta de formação docente para usar a ferramenta e uma infraestrutura inadequada (computadores e internet), que inviabiliza o uso. Além disso, também criticaram a incompatibilidade do conteúdo com a realidade estudantil e o currículo oficial, resultando em desinteresse dos estudantes. As participantes e os participantes da pesquisa perceberam a plataforma como um instrumento de controle burocrático que reduz a autonomia docente, transformando-a mais em uma ferramenta para geração de dados do que para a promoção de aprendizagem significativa.

Os estudos de Silva (2023), De Deus (2024) e Silva (2025) fornecem, em conjunto, uma crítica fundamentada à operação da plataforma Inglês Paraná. Para expandir e aprofundar esse diagnóstico, minha pesquisa se propõe a ampliar o escopo metodológico e analítico desses trabalhos em três frentes principais: i) ao analisar, diferentemente de Silva (2023), todos os tipos de atividade (vocabulário, gramática, expressões, leitura, escrita, escuta e fala) de um nível completo da plataforma; ii) ao buscar uma amostra estadual mais abrangente de professoras e professores, tentando superar as limitações logísticas de alcance enfrentadas por De Deus (2024) e Silva (2025); e iii) ao incorporar uma perspectiva inédita: a visão das egressas e dos egressos do ensino médio que vivenciaram esse período de plataformização. Estipulei recém-egressas e recém-egressos (estudantes que se formaram) pois, atualmente, para realizar pesquisas acadêmicas com estudantes matriculados no sistema público de ensino do Paraná, é necessário obter aprovação do comitê de ética através da SEED-PR. Esse requisito intensifica o processo burocrático de aprovação do projeto e aumenta a probabilidade de o projeto ser rejeitado pela SEED-PR, especialmente se for contrário às decisões governamentais vigentes no estado.

## 1.5 OS MEUS OBJETIVOS

No âmbito deste estudo, a pergunta central que orienta a investigação é: Sob que aspectos a implementação da plataforma Inglês Paraná materializa, no contexto específico do ensino de língua inglesa no Paraná, as contradições da plataformização educacional sob a lógica neoliberal e impacta a autonomia docente e a formação discente?

Para responder a esta pergunta, estabeleci o seguinte objetivo geral: analisar sob que aspectos a implementação da plataforma Inglês Paraná, no âmbito da política curricular de Língua Inglesa do 1º ano do Ensino Médio do Paraná, materializa as contradições da plataformização educacional sob a lógica neoliberal, considerando sua congruência com a BNCC e o RCEMP, bem como seus impactos na autonomia docente e na formação discente.

Para alcançar o objetivo geral, elenquei os seguintes objetivos específicos: a) avaliar em que medida o conteúdo programático de 2024 de língua inglesa para o 1º ano do Ensino Médio no RCO, as tarefas da plataforma Inglês Paraná e as questões de Língua Inglesa da Prova Paraná estão consoantes às diretrizes da BNCC e do RCEMP; b) compreender os posicionamentos das professoras e professores do Ensino Médio paranaense sobre o uso da plataforma Inglês Paraná; e c) compreender os posicionamentos das egressas e dos egressos do Ensino Médio do Paraná sobre o uso da plataforma Inglês Paraná. Por meio dos objetivos acima

listados, busco captar a totalidade concreta das contradições educacionais, especialmente ao confrontar a prescrição regulatória com as vivências reais dos sujeitos.

## 1.6 A ORGANIZAÇÃO DESTA DISSERTAÇÃO

Estruturei essa dissertação em cinco seções. A primeira — que está quase encerrada — é a Introdução, onde apresentei a minha trajetória na educação pública, contextualizo o cenário paradoxal do ensino de inglês no Paraná e defino o fenômeno da plataformização como objeto central da minha investigação. Nele, também detalhei os objetivos do estudo e o estado da arte sobre o tema, mapeando as produções acadêmicas recentes que discutem a plataforma Inglês Paraná.

Na segunda seção, trago o Referencial Teórico e estabeleço a lente do Materialismo Histórico-Dialético na compreensão da realidade como uma totalidade concreta. Nela, perpasso a lógica do neoliberalismo e do capitalismo de plataforma, analisando como essas forças macroestruturais reconfiguram o trabalho docente e instrumentalizam o currículo. Encerro a seção com a discussão sobre as visões de língua e linguagem, contrastando visões mecanicista e sociointeracionista de (ensino de) língua.

É na terceira seção, nomeada de Percurso Metodológico, onde detalho o desenho dessa pesquisa de natureza mista e descritivo-exploratória. Lá descrevo os procedimentos de pesquisa documental (análise do RCO, *slides*, plataforma e Prova Paraná) e a pesquisa de campo realizada com professoras, professores, egressas e egressos. Além disso, explico o uso de mecanismos enunciativos e de estatística descritiva para a interpretação dos dados coletados.

A seção de Resultados e Discussão é onde constituo o núcleo analítico deste trabalho, expondo a arquitetura predominante da plataforma. Nessa seção, debato a simetria entre a ferramenta digital e a Prova Paraná, além de sistematizar os posicionamentos de professoras, professores, egressas e egressos sobre a perda da autonomia pedagógica e o esvaziamento do sentido na aprendizagem.

Por fim, trago minhas Considerações Finais na última seção, sintetizando as principais conclusões da pesquisa sob a ótica do colonialismo digital e do silêncio pedagógico. Finalizo a dissertação com provocações sobre a qualidade da educação medida por métricas quantitativas e reafirmo o compromisso com uma postura ativista que recupere a escola como espaço de práxis e emancipação.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Ao adentrar esta parte da pesquisa, convido você, leitor, a compreender as lentes por meio das quais enxergo o fenômeno estudado. Todo pesquisador parte de um lugar teórico, um conjunto de ferramentas conceituais que orienta suas perguntas, organiza suas observações e dá sentido aos seus achados. O meu lugar é construído a partir de três camadas interligadas, que vão do mais amplo ao mais específico, seguindo uma lógica dialética<sup>18</sup>: primeiro, o método que me ajuda a pensar a realidade em sua totalidade concreta; depois, as grandes forças estruturais que modelam a educação hoje; e, por fim, o terreno da linguagem, onde essas forças se materializam e são contestadas. Este referencial, para quem não está acostumado com a leitura acadêmica, pode até parecer uma lista de autores, mas na verdade é um mapa do caminho que percorri para conectar a plataformização do ensino de inglês no Paraná aos movimentos mais profundos do nosso tempo.

### 2.1 ALENTE METODOLÓGICA: O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Minha pesquisa se fundamenta no Materialismo Histórico-Dialético (MHD), desenvolvido por Karl Marx, como método de investigação que orienta tanto o objeto de análise quanto a forma de abordá-lo. Preciso reconhecer, contudo, uma lacuna histórica e teórica: Marx não produziu uma obra sistemática dedicada exclusivamente à exposição de sua dialética, embora esteja presente em toda a sua crítica à economia política. Essa ausência levou gerações de teóricos e pesquisadores subsequentes a extrair, sistematizar e desenvolver as implicações filosóficas e metodológicas de seu método a partir de seus textos e de intérpretes. Ou seja, a compreensão do MHD que orienta este trabalho foi construída para além d'O Capital (Marx, 2016), dialogando com estudiosos que contribuíram para sua explicitação.

A dialética marxista se opõe à visão idealista de Hegel. Para Marx, não é a ideia que cria o mundo material, mas o contrário: é a nossa vida concreta, especialmente como produzimos nossa existência — as relações econômicas — que, em última instância, molda nossa consciência e nossas instituições. Como ele mesmo afirma,

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele

---

<sup>18</sup> A dialética é um método de investigação e pensamento que analisa a realidade através do confronto e superação de contradições. Originada na filosofia grega (como em Sócrates e Platão), ganhou sua forma mais influente com Hegel, que a via como o processo pelo qual uma ideia (tese) gera sua negação (antítese), resultando em uma síntese superior. Marx e Engels (2007) adaptaram esse método ao materialismo, propondo que as contradições materiais e históricas (como a luta de classes) são o motor da transformação social. Em essência, é a lógica da mudança através do conflito e da superação.

inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento — que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de ideia — é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. (Marx, 2016, p. 27).

Ou seja, método dialético exige que se compreenda a realidade como uma totalidade concreta (Junqueira, 2018). Sendo assim, dois princípios centrais do MHD guiam este trabalho: a contradição e a práxis. A realidade não é estática. Ela avança pelo conflito entre forças opostas inerentes a qualquer sistema (Alves, 2010). O MHD também não é um método contemplativo. Sua finalidade é a práxis (Tozoni-Reis, 2020), ou seja, a unidade indissociável entre compreender o mundo e transformá-lo. A famosa Tese XI<sup>19</sup> de Marx sintetiza isso: “Os filósofos apenas *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras; porém, o que importa é *transformá-lo*” (Marx, 2007, p. 539, grifo original). Isso significa que não podemos entender a escola, o currículo ou uma plataforma digital sem os vincularmos às relações sociais e econômicas que lhes deram origem.

Para entender por que uma plataforma de inglês foi implantada em massa no estado do Paraná, é preciso primeiro situar esse fato local dentro das mudanças globais do capitalismo nas últimas décadas. A seção a seguir traça esse panorama, mostrando como uma crise econômica deu origem a uma nova racionalidade (o neoliberalismo) e a um novo modelo de negócios (o capitalismo de plataforma), que juntos reconfiguram a educação pública.

## 2.2 A TOTALIDADE MACRO: CAPITALISMO, NEOLIBERALISMO E A PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Para compreender as transformações contemporâneas na educação, é necessário situá-las não apenas na crise econômica recente, mas no âmbito de um projeto intelectual de longo prazo. O termo “neoliberalismo”, frequentemente usado como um rótulo genérico, refere-se, na verdade, a um coletivo de pensamento plural e estrategicamente organizado. Suas origens remontam aos anos 1930, como uma resposta à crise do liberalismo clássico, aprofundada pela Grande Depressão. O livro “*The Road From Mont Pèlerin: The Making of the Neoliberal*

---

<sup>19</sup> A Tese XI refere-se à última das proposições de Karl Marx em sua obra *Teses sobre Feuerbach* (1845). De acordo Oliveira (2023), essa tese não deve ser lida como uma negação da filosofia, mas como a defesa de que ela se torne prática, superando o modelo puramente especulativo ou contemplativo para assumir uma função ativa no “metabolismo social” (p. 4). Ao se fundamentar na chamada filosofia da práxis, a Tese XI estabelece uma unidade dialética entre interpretação e transformação: a compreensão da realidade é necessária para que a intervenção não seja cega, enquanto a transformação é o que dá sentido histórico-social à interpretação. No âmbito educacional, a Tese XI orienta um ensino comprometido com o desvelamento da alienação e a intervenção direta nas estruturas da sociedade do Capital, visando a emancipação humana.

*Thought Collective*” (Mirowski e Plehwe, 2009) aborda o histórico de formação da Mont Pèrelin Society (MPS), tendo como precursores Friedrich Hayek e Ludwig von Mises que buscavam não um retorno ao passado, mas uma “renovação” do liberalismo, diferenciando-se tanto do *laissez-faire*<sup>20</sup> quanto do socialismo ascendente.

A consolidação desse projeto deu-se com a fundação da MPS em 1947, por Hayek. Para além de um clube de debates, a MPS foi concebida como uma estufa de ideias, espaço fechado e protegido onde intelectuais poderiam refinar argumentos e traçar estratégias comuns para reverter o que viam como um clima de opinião coletivista dominante (Mirowski e Plehwe, 2009). Um de seus objetivos declarados, revelador para a análise educacional, era estudar “métodos para combater o uso indevido da história para promoção de credos hostis à liberdade” Hartwell (1995, p. 41-42 *apud* Mirowski e Plehwe, 2009, p. 25, tradução minha)<sup>21</sup>, sinalizando que a disputa pelas narrativas e pelo senso comum era entendida como campo de batalha fundamental.

Embora internamente plural (com tensões entre correntes como o ordoliberalismo alemão, mais aberto a um papel social do Estado, e a Escola de Chicago, mais radical), a visão central que emergia não era a de um Estado mínimo, mas a de um Estado forte redefinido. Mirowski e Plehwe (2009) relatam que sua função primordial deveria ser a de arquiteto e guardião da ordem de mercado, garantindo as condições jurídicas, políticas e, crucialmente, ideológicas para seu florescimento. A estratégia de longo prazo, para Hayek, era mudar esse clima de opinião influenciando o que ele chamava de “negociantes de ideias em segunda mão” (Montague, 2018): jornalistas, intelectuais e, de forma central, professoras e professores. A educação, portanto, estava no cerne deste projeto desde sua concepção.

É neste contexto intelectual de décadas que se deve situar a crise estrutural do capitalismo que se aprofunda a partir dos anos 1970, funcionando como a condição histórica que permitiu a ascensão política dessa racionalidade:

[...] a década de 1970 preparou o cenário para o longo declínio na rentabilidade da indústria de transformação que, desde então, tem sido a realidade subjacente das economias avançadas. Um período de crescimento industrial saudável nos Estados Unidos começou quando o dólar foi desvalorizado pelo Acordo de Plaza (1985); contudo, a produção industrial recuou novamente quando o iene e o marco foram desvalorizados, devido aos temores de um colapso japonês. E, embora o crescimento econômico tenha se recuperado dos níveis baixos da década de 1970, os países do G7

---

<sup>20</sup> Do francês “deixar fazer”, *laissez-faire* [lê-cê-FÉR] designa a doutrina econômica que defende a não intervenção estatal no mercado, sustentando que as transações entre indivíduos e empresas devem ocorrer livremente, sem regulamentações, subsídios ou controle governamental (Encyclopædia Britannica, 1998) Desenvolvida pelos fisiocratas no século XVIII e popularizada por Adam Smith (Viner, 1927), a ideia pressupõe que a “mão invisível” do mercado promove eficiência e crescimento.

<sup>21</sup> “Methods of combating the misuse of history for the furtherance of creeds hostile to liberty” (Hartwell, 1995, p. 41-42 *apud* Mirowski e Plehwe, 2009, p. 25).

testemunharam, todos, uma tendência de queda tanto no crescimento econômico quanto na produtividade. A única exceção notável foi o boom das pontocom na década de 1990 e seu frenesi associado em torno das possibilidades da internet. De facto, o auge da década de 1990 é remanescente da fascinação atual com a economia de partilha, a internet das coisas e outros negócios impulsionados pela tecnologia.” (Srniczek, 2016, p. 17, tradução minha).<sup>22</sup>

Ou seja, a partir desse ponto na história, o capitalismo enfrentou uma crise de rentabilidade, especialmente na indústria. A resposta a essa crise foi econômica, cultural e política, abrindo finalmente espaço para a consolidação do neoliberalismo. Para além de um pacote de políticas de privatizações, corte de gastos públicos, ele extrapola o domínio econômico, tornando-se uma racionalidade que transforma nossa forma de ver o mundo ao exaltar a competição, a responsabilização individual e a lógica de mercado como os únicos princípios válidos para organizar todas as esferas da vida, inclusive a educação (Harvey, 2005; Rizvi, 2017; Zanatta *et al.*, 2019; Cesarino, 2021; Bortolazzo, 2022). Nesse imaginário, a escola passa a ser pensada como uma empresa, as estudantes e os estudantes como clientes ou “capital humano”<sup>23</sup>, e as professoras e os professores como gestoras e gestores de resultados.

Paralelamente, a resposta tecnológica a esta crise, especialmente após a bolha da internet dos anos 1990 e a crise financeira de 2008, deu origem a um novo modelo de negócios dominante: o capitalismo de plataforma (Srniczek, 2016). De uma maneira geral, plataformas digitais (como Uber, Airbnb e Google) são infraestruturas digitais que se posicionam como intermediárias para permitir a interação entre dois ou mais grupos de usuários.

No modelo hegemônico descrito por Srniczek (2016), esses grupos são tipicamente consumidores, produtores de conteúdo e, de forma crucial, anunciantes. Sua vantagem competitiva reside no acesso privilegiado aos dados gerados por essas interações, que se tornam a matéria-prima fundamental para a otimização de serviços, modulação algorítmica de comportamento e geração de lucro, sobretudo por meio da publicidade direcionada, personalizada com base no perfil do usuário.

Contudo, ao transpor essa lógica para o campo educacional, é necessário fazer uma distinção. As plataformas educacionais frequentemente operam sob um modelo de negócio

---

<sup>22</sup> “The 1970s therefore set the stage for the lengthy slump in manufacturing profitability that has since been the baseline of advanced economies. A period of healthy manufacturing growth in the United States began when the dollar was devalued in the Plaza Accord (1985); but manufacturing slumped again when the yen and the mark were devalued over fears of Japanese collapse. And, while economic growth recovered from its 1970s lows, nevertheless the G7 countries have all seen both economic and productivity growth trend downwards. The one notable exception was the dot-com boom in the 1990s and its associated frenzy of interest in the possibilities of the internet. In fact the 1990s’ boom is redolent of much of today’s fascination with the sharing economy, the internet of things, and other tech-enabled businesses” (Srniczek, 2017, p. 17).

<sup>23</sup> Tenho aqui o termo capital humano como um conjunto de conhecimentos, habilidades, competências e atributos (como saúde e criatividade) acumulados por indivíduos, que têm valor econômico por aumentarem sua produtividade e capacidade de gerar renda, inovação e bem-estar social.

distinto, no qual o produto principal é o acesso à ferramenta de ensino-aprendizagem, muitas vezes comercializado sob a forma de licenças ou assinaturas para redes públicas ou privadas de ensino. Seguindo Alcântara (2023) e Lopes (2023), é possível identificar que, no contexto escolar, a publicidade ou geração de valor podem assumir formas mais sutis, como i) a própria plataforma funcionando como propaganda da empresa desenvolvedora e de sua visão de educação; ii) a captura e a possível comercialização de dados educacionais como um ativo valioso; e iii) a criação de um ecossistema fechado que direciona os usuários para outros produtos ou serviços pagos da mesma empresa.

A convergência entre a racionalidade neoliberal e a infraestrutura do capitalismo de plataforma é um dos fenômenos centrais da nossa época. Ambas as lógicas se reforçam mutuamente, operando mediante promoção de características como flexibilidade, mobilidade, personalização e responsabilização individual (Bortolazzo, 2022). Essa sinergia consolida o paradoxo de uma crise temporariamente permanente (Chun, 2016), na qual os indivíduos são continuamente interrompidos por eventos aos quais devem reagir de forma imediata, minando a capacidade de planejamento de longo prazo e aprofundando a dependência das infraestruturas digitais.

Essas reformas educacionais recentes fazem parte de um processo de governança transnacional (Felippe, 2023), no qual organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial tornam-se atores decisivos na definição de agendas políticas globais (Pereira, 2019). Diferente do conceito de governo, que “sugere atividades sustentadas por uma autoridade formal, pelo poder de polícia que garante a implementação das políticas devidamente instituídas” (Rosenau, 2020, p. 15), enquanto a “governança refere-se a atividades apoiadas em objetivos comuns, que podem ou não derivar de responsabilidades legais e formalmente prescritas e não dependem, necessariamente, do poder de polícia para que sejam aceitas e vençam resistências” (Rosenau, 2020, p. 15).

Esses organismos atuam como “cimento orgânico” (Pereira, 2019, p. 124) na mediação de interesses entre redes empresariais e o Estado, difundindo a lógica da Nova Gestão Pública (NGP) (Pereira, 2019; Baalbaki, 2022). A NGP propõe a aplicação de princípios do setor privado — como ser proativo, eficiente, produtivo, competitivo e ter foco apenas em resultados mensuráveis — na administração pública, esfumando as barreiras entre o público e o privado (Pereira, 2019; Baalbaki, 2022).

Este processo resulta em uma crescente privatização da educação que se manifesta de múltiplas formas. Além da privatização exógena (transferência de serviços públicos para o setor

privado) e endógena (introdução de lógicas de mercado no setor público), emerge uma terceira modalidade: a privatização da política, na qual atores privados participam ativamente da formulação das políticas educacionais, defendendo e vendendo soluções para os governos (Verger, 2016; Pereira, 2019). No Brasil, a influência de redes como o “Todos Pela Educação” na formulação do Plano de Desenvolvimento da Educação é um exemplo concreto dessa dinâmica (Pereira, 2019).

O objetivo final desse processo é a mercantilização e financeirização da educação, algo que Jessop (2018) descreve em cinco estágios, mais profundamente elaborados por Leher (2022), que aqui denomino como: i) a comercialização inicial, onde serviços educacionais e de pesquisa começam a ser tratados como produtos para venda, com exemplos como ensino pago e EaD, marcando o início da transformação das estudantes e dos estudantes em clientes e do conhecimento em *commodity*<sup>24</sup>, ainda sem a plena internalização da lógica capitalista de produção; ii) os primeiros passos da capitalização, com o desenvolvimento de um mercado especificamente capitalista no setor, levando à racionalização de custos e ao uso de capital próprio ou de empréstimos pelas instituições para ampliar receitas, reforçando a dinâmica comercial; iii) a precarização e quase-comodificação<sup>25</sup> do trabalho intelectual, estágio mais radical em que o trabalho mental se torna um insumo controlado, resultando na separação dos intelectuais de seus meios de produção, na hierarquização e precarização da carreira acadêmica, e na intensa mercantilização de conteúdos, pesquisas e publicações; iv) a financeirização inicial, caracterizada pela entrada de capital móvel que passa a enxergar o setor como investimento lucrativo, promovendo a equalização das taxas de lucro entre instituições educacionais e outros campos de investimento; e v) a dominação plena do capital financeiro, estágio final e — ainda — não completamente realizado, no qual a educação e a pesquisa são inteiramente subordinadas aos imperativos de rentabilidade do capital, através de mecanismos como a securitização de ativos e fluxos de receita, tendendo à privatização total e à substituição de quaisquer outros objetivos pelo lucro dos acionistas.

Em 2020, tivemos o período pandêmico acelerando drasticamente esse processo, criando condições excepcionais para a expansão das *EdTechs*<sup>26</sup> e aprofundando a subordinação

---

<sup>24</sup> *Commodity* refere-se a “substâncias ou produtos primários, minerais ou agrícolas, normalmente insumos para a produção de bens acabados, cuja precificação é determinada por padrões específicos de composição e qualidade, o que as tornam perfeitamente intercambiáveis com os de sua mesma espécie. São exemplos: soja em grão, cobre, minério de ferro, petróleo *brent*.” (Senado Federal, 2024).

<sup>25</sup> Comodificação é o processo pelo qual objetos, serviços, relações ou valores simbólicos (como cultura, afetos, conhecimento ou natureza) são transformados em mercadorias (*commodities*), ou seja, bens padronizados para compra e venda no mercado (Beck e Cunha, 2017).

<sup>26</sup> *Edtechs* são empresas que utilizam a tecnologia para desenvolver soluções visando melhorar e transformar os processos de ensino e aprendizagem (Todino, 2025). Elas atuam criando plataformas de educação a distância,

da educação à lógica do capital<sup>27</sup> (Leher, 2022). Para além disso, a implementação da agenda neoliberal na educação tem se apoiado em dois pilares instrumentais interdependentes: as avaliações em larga escala e a plataformização dos processos educacionais.

A ascensão dos sistemas de avaliação baseados em testes padronizados e *accountability*<sup>28</sup> tornou-se uma tendência global. O movimento de reforma nos Estados Unidos, com leis como a *No Child Left Behind Act* (Lei Nenhuma Criança Será Deixada para Trás), é um precursor desse modelo, que instituiu a testagem anual de estudantes e a imposição de consequências para as escolas com base nos resultados (Pontes, 2020).

Globalmente, o *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), comumente conhecido como PISA e coordenado pela OCDE, tornou-se a principal ferramenta para estabelecer padrões internacionais, comparar sistemas de ensino e pressionar por reformas convergentes (Pereira, 2019; Felipe, 2023). Os resultados do PISA são frequentemente utilizados por governos para legitimar reformas pré-estabelecidas e alinhar seus sistemas educacionais às boas práticas defendidas pela OCDE, que invariavelmente promovem a lógica de mercado (Verger, 2016).

No Brasil, essa tendência se manifesta por intermédio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>29</sup>, que combina o fluxo escolar com o desempenho na Prova Brasil (Cardoso de Araújo, Falco Reis Fernandes, 2009; Savaris, 2022). Estados também criaram seus próprios sistemas. No caso do Paraná, tivemos primeiramente o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP), e atualmente a Prova Paraná e a Prova Paraná Mais<sup>30</sup>, que espelham

---

aplicativos educativos, ferramentas de gestão escolar, sistemas de realidade aumentada, inteligência artificial adaptativa e outros recursos digitais que personalizam, democratizam e potencializam o acesso ao conhecimento (Todino, 2025).

<sup>27</sup> A lógica do capital (Marx, 2016) refere-se ao princípio dinâmico e estruturante do sistema capitalista, no qual o capital (dinheiro e meios de produção) busca incessantemente sua própria valorização, ou seja, gerar mais capital, através da exploração do trabalho, da produção de mercadorias e da acumulação de lucro. Esse processo, analisado por Karl Marx (2016), é orientado pela expansão contínua dos mercados e pela maximização da mais-valia (valor excedente produzido pelo trabalhador além do necessário para cobrir seu próprio custo de reprodução). É a força motriz que organiza a produção, o consumo e a sociedade sob o capitalismo.

<sup>28</sup> *Accountability* é um conceito que denota a obrigação de indivíduos, organizações ou governos de prestar contas, explicar e justificar suas ações, assumindo responsabilidade pelos resultados e sendo passíveis de sanção em caso de mau desempenho ou conduta inadequada (Bovens, 2007). O termo vai além da mera prestação de contas financeiras, englobando transparência, responsabilização ética e responsividade perante a sociedade (Brinkerhoff, 2004).

<sup>29</sup> O SAEB é a avaliação amostral e censitária que coleta os dados de desempenho dos estudantes (Ferrão *et al.*, 2001). Já o IDEB é o indicador sintético calculado a partir dos resultados do SAEB (que mede o aprendizado) combinados com as taxas de aprovação escolar (que medem o fluxo) (Soares e Xavier, 2013). Assim, o SAEB é o instrumento de medição, enquanto o IDEB é o índice que resume a qualidade educacional, sendo ambos parte integrante da política de avaliação coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Moraes e Alavarse, 2011).

<sup>30</sup> O SAEP foi um sistema estadual de avaliação em larga escala, financiado pelo Banco mundial, voltado a produzir

a estrutura e os objetivos das avaliações nacionais e internacionais (Savaris, 2022; Felipe, 2023).

As repercussões dessas avaliações são vastamente documentadas e estabelecidas como: i) estreitamento curricular (Zanatta *et al.*, 2019; Savaris, 2022), quando as escolas passam a focar nos conteúdos e habilidades mensurados pelos testes (majoritariamente Língua Portuguesa e Matemática), negligenciando outras áreas do conhecimento; ii) “ensinar para o teste” (Pontes, 2020; Savaris, 2022), no momento em que as práticas pedagógicas são reorientadas para treinar as estudantes e os estudantes para as provas, em detrimento de uma formação mais ampla e crítica; iii) intensificação do trabalho (Baalbaki, 2022; Savaris, 2022), pois aplicação, correção e análise dos resultados geram uma enorme sobrecarga de trabalho burocrático para professoras, professores, gestoras e gestores; e iv) concepção reducionista de qualidade (Cardoso de Araújo e Falco Reis Fernandes, 2009; Savaris, 2022), já que a qualidade da educação passa a ser definida quase que exclusivamente pelo desempenho estudantil em testes padronizados, ignorando a complexidade do processo educativo.

O caso da Prova Paraná, instituída em 2019 pela SEED-PR (APP Sindicato, 2019, SISMMAC, 2023), não parece ser diferente. A prova é apresentada oficialmente como uma avaliação diagnóstica trimestral para identificar dificuldades de aprendizagem. No entanto, em uma revisão sistemática abrangente, Annunziato, Amestoy e Dias (2024) analisaram produções científicas entre 2019 e 2023, constatando que a Prova Paraná atua mais como um instrumento de verificação do ensino do que como uma avaliação diagnóstica real. As autoras destacam que a maioria das pesquisas aponta para um esvaziamento curricular e uma submissão das práticas pedagógicas a uma agenda neoliberal de regulação. Segundo essa análise, o cotidiano escolar passa a ser marcado pela preparação para o teste, o que engessa a autonomia docente e reduz a qualidade educativa a índices mensuráveis.

Complementando esse panorama, a revisão de Tullio, Dias e Amestoy (2025) mapeou teses e dissertações, organizando os dados em categorias como as implicações da prova, a análise de questões específicas e o uso de resultados como dados de pesquisa. As descobertas desse estudo sugerem que, embora o interesse acadêmico pelo tema seja crescente, há uma escassez de pesquisas em áreas como Ciências da Natureza e Biologia, evidenciando que o foco

---

boletins de desempenho para escolas e redes do estado do Paraná (APP Sindicato, 2012). Já em 2019, a Prova Paraná é “criada para avaliar o desempenho dos estudantes e a qualidade da educação pública do Estado” e “é aplicada anualmente pela Secretaria de Estado da Educação aos alunos do ensino fundamental e do ensino médio da rede estadual” (Paraná, 2024). Além disso, a Prova Paraná Mais é “instituída como uma extensão da atual avaliação, mas voltada aos alunos do 3º ano do ensino médio [...] para] que os estudantes acessem as vagas no ensino superior nas [...] sete universidades [paranaenses]” (Paraná, 2024).

avaliativo permanece centralizado em Língua Portuguesa e Matemática. As autoras apontam que isso reforça a percepção de que a prova induz ao treinamento para o teste, desconsiderando as especificidades socioeconômicas e regionais dos estudantes.

As pesquisas individuais citadas nessas revisões, como as de Savaris (2022) e Dossena (2022), corroboram a tese de que a Prova Paraná gera uma sobrecarga burocrática e uma cultura de *accountability* verticalizada. Savaris (2022) enfatiza que o tempo escolar é consumido por simulados e atividades focadas exclusivamente em descritores, enquanto Dossena (2022) alerta para o papel controlador do Estado sobre os municípios por meio desses instrumentos. Assim, a literatura acadêmica revisada por essas autoras (Annunziato, Amestoy e Dias, 2024; Tullio, Dias e Amestoy, 2025) define a Prova Paraná como uma ferramenta de governança transnacional que prioriza a eficiência métrica em detrimento de uma formação humana integral.

A crítica sindical aprofunda essa análise ao caracterizar a Prova Paraná como uma estratégia para impor a gestão empresarial na escola pública. De acordo com o Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba (SISMMAC) (SISMMAC, 2023), os documentos oficiais da SEED-PR falham ao não apresentar orientações claras sobre como utilizar os resultados para, de fato, melhorar a aprendizagem das estudantes e dos estudantes. O SISMMAC (2023) destaca que os profissionais do magistério ocupam um tempo excessivo com a aplicação, correção e tabulação de resultados que não são convertidos em melhorias objetivas pela mantenedora, e ainda declara que esse cenário acaba fomentando uma cultura de competitividade entre as escolas e redes ao promover a culpabilização das unidades de ensino pelos índices alcançados, enquanto a qualidade educacional passa a ser medida sob a ótica da produtividade e eficiência métrica.

Somado a isso, também existem as plataformas digitais que representam uma segunda grande ferramenta de controle. Lideradas por *Big Techs* como *Google*, *Microsoft* e *Meta* (Facebook), essas empresas têm penetrado massivamente nos sistemas de ensino público por meio de parcerias e convênios não onerosos (Lopes, 2023). No Brasil, o *Google*, por meio de seu pacote *Google Workspace for Education*, firmou acordos com a maioria dos estados e com o próprio Ministério da Educação, tornando suas ferramentas (*Classroom*, *Meet*, *Docs*, entre outras) a infraestrutura padrão para milhões de estudantes, professoras e professores (Lopes, 2023).

Embora apresentadas como ferramentas neutras de modernização, as plataformas operam sob uma lógica extrativista de dados. Cada interação de estudantes, professoras e professores é registrada, analisada e utilizada para aprimorar os algoritmos e desenvolver novos

produtos (Srnicsek, 2016; Lopes, 2023). Essa dataficação da educação alimenta um modelo de negócios que, mesmo na ausência de publicidade direta nos serviços educacionais, cria uma dependência profunda da infraestrutura da empresa e gera dados valiosos para outros segmentos de mercado (Lopes, 2023).

Além da extração de dados, as plataformas funcionam como mecanismos de controle burocrático e vigilância do trabalho docente. O caso do RCO no Paraná, como posto por Baalbaki (2022), é emblemático: um sistema que substitui o diário de classe impresso, mas que se torna uma ferramenta para monitorar em tempo real a frequência das estudantes e dos estudantes, o conteúdo ministrado pelas professoras e pelos professores e o cumprimento de prazos, intensificando a cobrança e a fiscalização sobre os profissionais da educação. A plataformização deixa de ser só uma ferramenta educacional e se torna uma reestruturação profunda das relações de poder e controle dentro da escola, alinhada aos princípios da gestão gerencialista (Silva, 2022), atuando simultaneamente como mecanismo de controle estatal, insumo para a economia de dados e formação de uma subjetividade adaptada ao trabalho infoproletário<sup>31</sup> (Israel, 2025).

Então, compreendemos, até aqui, que a educação pública vem sendo reestruturada pela convergência entre a ideologia neoliberal e a infraestrutura do capitalismo de plataforma, em um projeto promovido por redes transnacionais. Porém, entre as grandes estruturas do capital e a sala de aula existe uma camada de mediações. A próxima seção funciona como uma ponte, mostrando como essas forças macro descem ao chão da escola e afetam a vida concreta de professoras, professores e estudantes. É o ponto em que as lógicas do neoliberalismo e da plataformização se materializam, reconfigurando o trabalho docente e definindo os rumos do currículo — no caso dessa pesquisa, com enfoque no currículo de língua inglesa.

### 2.3 AS MEDIAÇÕES: O TRABALHO DOCENTE E O ENSINO DE INGLÊS NO PROJETO NEOLIBERAL

A implementação desta agenda neoliberal-digital na educação brasileira tem tido consequências diretas e severas sobre as condições de trabalho das professoras e dos professores e sobre a própria concepção do que significa ser estudante e trabalhador no século XXI. Entendo como preocupante o fato de que as reformas neoliberais do trabalho encontrem nas plataformas digitais um veículo privilegiado para a promoção da flexibilização e da desregulamentação no

---

<sup>31</sup> Ricardo Antunes (2020) cunha o termo infoproletariado com a intenção de apontar o “novo proletariado da era digital, cujos trabalhos, mais ou menos intermitentes, mais ou menos constantes, ganharam novo impulso com as TICs, que conectam, pelos celulares as mais distintas modalidades de trabalho” (Antunes, 2020, p. 39).

campo educacional, conforme Cavazzani, Santos e Lopes (2024) também discutem. Assim, surge o fenômeno da “uberização do trabalho docente” (Moreira da Silva, 2019), no qual professoras e professores são incentivados a se verem como empreendedores autônomos (Lopes, 2023).

Nesse modelo abrangente — para além da plataforma Inglês Paraná e das outras plataformas paranaenses — professoras e professores se tornam responsáveis por arcar com os custos de infraestrutura (internet, equipamentos), formação contínua e os riscos da atividade, enquanto as plataformas atuam como intermediárias que extraem comissões e ditam as regras do trabalho por meio de algoritmos (Cavazzani, Santos e Lopes, 2024). Essa dinâmica leva a uma intensa precarização, com a perda de direitos trabalhistas, instabilidade, intensificação da jornada e adoecimento físico e mental das professoras e dos professores (Leher, 2022; Cavazzani, Santos e Lopes, 2024). Como consequência, a plataformização se torna mais um dos aspectos que fragmenta a categoria docente, individualizando as relações de trabalho e dificultando a organização coletiva e a resistência sindical (Silva, 2022).

Além disso, este cenário de resultados educacionais persistentemente desiguais, dissemina-se um discurso que atribui a culpa pelo fracasso escolar à má formação ou ao baixo esforço das professoras e dos professores. No entanto, estudos empíricos realizados por Cavalcanti, Nascimento e Oestermann (2018) demonstram que essa é uma falácia. A análise de microdados de avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) revelou que o fator com maior correlação com o desempenho das estudantes e dos estudantes é, de longe, o seu nível socioeconômico. Para os autores, culpabilizar professoras e professores é uma estratégia ideológica que oculta a omissão do Estado em garantir as condições estruturais para uma educação pública de qualidade, especialmente para o combater desigualdades sociais.

Ao mesmo tempo, as novas políticas educacionais buscam moldar a subjetividade de estudantes, professoras e professores. A ênfase em competências e habilidades, especialmente as socioemocionais, e a valorização da criatividade não ocorrem no vácuo. Programas como o Inova Educação em São Paulo e as propostas do Instituto Ayrton Senna instrumentalizam esses conceitos para formar o sujeito empreendedor de si mesmo (Silva e Magiolino, 2022). O objetivo é desenvolver indivíduos flexíveis, resilientes, autônomos e autogerenciáveis, que se responsabilizem individualmente por seu sucesso e fracasso (Rizvi, 2017) em um mercado de trabalho precarizado (Silva e Magiolino, 2022). Esse processo, denominado captura da subjetividade,

é um processo intrinsecamente contraditório e densamente complexo, que articula mecanismos de coerção, consentimento e de manipulação não apenas no local de trabalho, por meio da administração pelo olhar, mas nas instâncias socio-reprodutivas,

como a pletera de valores-fetice e emulação pelo medo que mobiliza as instâncias da pré-consciência, inconsciência do psiquismo humano (Alves, 2011, p. 114 *apud* Silva e Magiolino, 2022, p. 740),

e alinha as disposições afetivas e cognitivas dos sujeitos às necessidades da acumulação capitalista, transformando a própria formação humana em um processo de produção de capital humano.

Esse cenário nos aponta para um projeto hegemônico em curso que visa reestruturar a educação pública a partir da convergência entre a ideologia neoliberal e as tecnologias do capitalismo de plataforma. Dentro desse projeto, a língua inglesa ocupa um lugar estratégico. Sua história no Brasil, longe de ser linear, sempre esteve marcada por disputas ideológicas, políticas e sociais. Isso ocorre desde o tempo do Império Português, especificamente em 1809, sob comando de D. João VI, quando a presença das línguas estrangeiras de origem europeia estava vinculada ao prestígio cultural das elites, até a contemporaneidade, em que o inglês se consolidou como requisito de inserção global, a disciplina foi moldada por diferentes projetos educacionais e políticos.

Acredito que, nesse momento, preciso situar você, leitor, sobre a trajetória em torno do ensino de inglês no Brasil, que tem sido marcada por descontinuidades políticas. O Quadro 2, estipulado por Silva e Oliveira (2022), sintetiza os marcos históricos dessa disciplina no nosso país, evidenciando sua oscilação entre obrigatoriedade e eletividade, assim como as mudanças de método e status curricular ao longo dos séculos XIX, XX e XXI.

**Quadro 2** – Trajetória histórica do ensino de Língua Inglesa no Brasil.

Período	Marco	Informação
1809	Decreto no 29, de 14 de julho de 1809.	Criação de uma escola de língua francesa e outra de língua inglesa.
1837	Fundação do Colégio D. Pedro II	Ensino de Língua Inglesa no currículo.
1889	Reformas no Sistema Educacional feitas pelo ministro Benjamin Constant	Inglês excluído do currículo obrigatório.
1892	Alterações pelo ministro Amaro Cavalcanti	Ensino de Inglês facultativo.
1931	Reforma de Francisco de Campos	Ensino de Língua Inglesa obrigatório e pelo método direto.
1942	Reforma Capanema	35 horas de aulas semanais de idiomas e método direto
1961	Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 4024/1961	Inclusão facultativa da Língua Inglesa no currículo (a cargo dos Estados)
1971	LDB 5692/1971	Redução da carga horária. LE seria dada por acréscimo.
1996	LDB 9394/96	Ensino de Língua Estrangeira obrigatório nos ensinos fundamental e médio.
1998	PCN	Inclusão do ensino de LE com ênfase na leitura.
1999	PCNEM	Ensino de LE para produção oral e escrita.
2002	PCNEM+	Ensino de LE com ênfase nas estruturas linguísticas e na interpretação de textos.

2006	OCEM	Ensino de LE com aspectos culturais e de multimodalidade.
2017	Lei no 13.415/2017	Ensino de LI obrigatório. Ensino de Espanhol optativo
2017	BNCC	LI como língua franca e ensino baseado em práticas sociais

**Fonte:** Silva e Oliveira (2022, p. 8).

Observar essa trajetória histórica nos revela como o ensino de inglês sempre foi um campo de tensão. A instabilidade entre obrigatoriedade e optatividade, assim como as sucessivas reformas, contribuíram para uma percepção de fragilidade institucional da disciplina na escola pública. Esse pano de fundo histórico é crucial para analisar a tentativa contemporânea de estabilização do inglês como componente curricular obrigatório. Essa obrigatoriedade foi operacionalizada através da BNCC devido à alteração introduzida pela Lei nº 13.415/2017<sup>32</sup>, que tornou obrigatória a oferta da Língua Inglesa a partir do 6º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio (art. 24, § 5º e art. 35-A, § 4º da Lei de Diretrizes e Bases). Diferentemente da redação anterior (art. 26, § 5º), que previa “pelo menos uma língua estrangeira moderna” na parte diversificada, a lei incorporou a língua inglesa como componente obrigatório da base comum, permitindo que outras línguas fossem ofertadas de forma optativa, em conformidade com a nova legislação.

Para além da língua inglesa, mas também aplicada a ela, a BNCC (Brasil, 2018) vê o ensino, de modo geral, como um processo voltado à formação integral do estudante, estruturado em torno do desenvolvimento de competências e habilidades que permitam ao sujeito atuar de forma crítica, autônoma e responsável na sociedade. Em seu discurso, define competências que devem ser trabalhadas em todas as áreas, como o pensamento crítico, a cultura digital, a responsabilidade, a cidadania, a argumentação e a empatia. E, para isso, o ensino deve estar ligado à realidade estudantil, integrando diferentes áreas do conhecimento e promovendo aprendizagens significativas através de metodologias que valorizem a resolução de problemas, o trabalho por projetos e a autoria dos estudantes.

Ao caminhar especificamente para as diretrizes para o ensino de Língua Inglesa (tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Fundamental – Anos finais), a BNCC enfatiza a língua como meio de comunicação global com múltiplos usos na cultura digital e nas culturas juvenis. Nas aulas, estudantes devem desenvolver competências para interagir em contextos multilíngues e multiculturais, explorar novas perspectivas de pesquisa, expressar ideias e agir criticamente local e globalmente. O texto da BNCC promove a integração de práticas de

<sup>32</sup> Segue o link para acessar a lei: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm).

linguagem em diferentes mídias, incentivando a produção colaborativa e o uso crítico das tecnologias digitais. Especificamente para o Ensino Médio, o currículo ainda prioriza cinco campos de atuação social, abrangendo vida pessoal, estudo, jornalismo, vida pública e arte, para ampliar a compreensão das linguagens e promover a consciência crítica. Além disso, destaca a importância da flexibilidade curricular e da organização interdisciplinar para atender às competências gerais da Educação Básica e às específicas da área de Linguagens e Tecnologias no Ensino Médio. Ou seja, a BNCC orienta o ensino como uma prática que vai além da decodificação de conteúdos, buscando favorecer a criação de sentidos, a participação ativa e a formação cidadã dos estudantes.

No plano discursivo e das intenções pedagógicas, portanto, a BNCC efetivamente direciona o ensino de língua inglesa para um caminho distinto ao da tradição histórica predominantemente instrumental no país. Contudo, essa orientação visionária enfrenta o risco concreto de permanecer como um discurso distante da realidade, dado o histórico de desafios estruturais, formativos e de recursos que marcam a educação pública brasileira, podendo, assim, criar uma laceração entre a teoria prescritiva e a prática escolar efetiva. Trago, a seguir, a pesquisa de Costa e Silva (2022) que foi construída sob a ótica da Linguística Aplicada Crítica (Pennycook, 2001), e buscou entender como essas propostas influenciam a prática docente no Brasil.

Inicialmente, os autores contextualizam a internacionalização na educação básica, destacando que esse processo, já consolidado no ensino superior, expandiu-se para as escolas em função de pressões políticas, econômicas e culturais ligadas à globalização. A BNCC faz parte desse processo, pois procura alinhar o currículo brasileiro às tendências internacionais, reforçando a importância da língua inglesa como ferramenta de comunicação global e cidadania intercultural.

Costa e Silva (2022) mostram que a BNCC muda a visão do inglês, agora não mais como língua estrangeira, mas como língua franca. Isso significa que a língua inglesa é entendida como língua de contato entre falantes de diferentes repertórios linguístico-culturais, priorizando a inteligibilidade e a negociação de sentido em detrimento da fidelidade a um padrão nativo (Seidlhofer, 2004; Jenkins, 2012; Alencar e Maia, 2024). Essa perspectiva provoca uma descentralização do falante nativo como modelo único (Mardegan e Calvo, 2025) e reconhece o caráter variável e co-construído da comunicação, que se adapta às necessidades locais dos interlocutores (Siqueira, 2024).

No cenário educacional brasileiro, a adoção dessa lente pela BNCC implica em uma reconceitualização do ensino de inglês. O documento, ao tratar a língua inglesa como língua

franca, acolhe e legitima os usos feitos por falantes ao redor do planeta Terra e questiona a visão de que só o inglês estadunidense ou britânico seria o correto (Brasil, 2018). Essa abordagem ganhou contornos críticos no país sob a noção de inglês como língua franca “*made in Brazil*” (Duboc, 2019), destacando a natureza política e ideológica do inglês e enfatizando uma opção pedagógica radicalmente comprometida com a realidade local (Jordão, 2023).

Dessa forma, a incorporação do inglês como língua franca vincula-se diretamente ao projeto formativo da BNCC. Ao substituir noções como erro e imitação por “inteligibilidade, singularidade, variedade, criatividade/invenção e repertório” (Siqueira, 2024. p. 113), o ensino de inglês se alinha à promoção de competências como pensamento crítico, autoria e empatia. Ele se torna um convite para que os estudantes reflitam sobre os usos sociais da língua, atuem de forma crítica na sociedade e se percebam como participantes legítimos de práticas comunicativas globais e locais.

Isso significa reconhecer o inglês não apenas como idioma dos países nativos, mas como língua de contato entre pessoas de diferentes origens. A proposta, em teoria, valoriza a diversidade linguística, cultural e social, e busca superar práticas colonizadoras que veem apenas o inglês britânico ou americano como “correto”, isto é, como variedades legitimadas por um padrão normativo hegemônico.

A consolidação do inglês como língua global tem suas raízes nos processos de colonização britânica e na hegemonia econômica, política e cultural dos Estados Unidos no século XX. Como destacam Costa e Silva (2022), essa posição privilegiada conferiu ao inglês o papel de língua franca contemporânea, reforçando sua centralidade nos discursos de internacionalização da educação básica no Brasil. Entretanto, para os autores, esse processo não é neutro, pois ao mesmo tempo em que possibilita circulação global de saberes, também impõe modelos culturais homogêneos e práticas linguísticas hegemônicas.

Como dito anteriormente, as políticas linguísticas no Brasil historicamente acompanharam disputas sociais e econômicas, passando da valorização do latim e do francês no período colonial e imperial até a hegemonia contemporânea do inglês. De acordo com Sousa e Nascimento (2022), a BNCC representa um marco nesse processo ao consolidar o inglês como a única língua estrangeira obrigatória na educação básica, sob o argumento de garantir maior integração com o mundo globalizado. Tal escolha, no entanto, revela tensões ideológicas: a valorização de uma língua em detrimento de outras não apenas uniformiza práticas pedagógicas, mas também exclui identidades linguísticas locais e regionais.

Dessa forma, ao tratar o ensino de inglês em termos de competências e habilidades voltadas à comunicação e ao intercâmbio cultural, a BNCC pode ser lida a partir de uma

perspectiva que a associa a princípios neoliberais, os quais tenderiam a reduzir a educação a parâmetros mensuráveis de eficiência (Vasconcelos, Ferreira Magalhães e Pacífico Martineli, 2022).

Contudo, é importante notar que o documento também abre espaços para interpretações e posicionamentos críticos, não sendo inteiramente prescritivo quanto à direção final do ensino. No que se refere à implementação dessas diretrizes, Pontara, Miquelante e Cristovão (2024, p. 60) ressaltam que,

Apesar das ressalvas que há em relação a [BNCC], é possível atuar nas brechas existentes de forma a promover ações languageiras situadas e relevantes para a construção de sentidos pelo indivíduo. Destacamos, contudo, que para o(a) professor(a) agir nessas brechas, são necessárias ações como: iniciativas para a implementação de formação continuada crítico-transformadora (Pontara, 2021) e construções colaborativas de materiais [...] que permitem a professores(as) desnudarem os (não)ditos da BNCC.

Especificamente no estado Paraná, há o RCEMP (Paraná, 2021) que apresenta uma política curricular para o ensino de Língua Inglesa alinhada à BNCC, e rege o currículo do estado. O documento também adota o inglês como língua franca, desvinculando-o de modelos nativos hegemônicos e reconhecendo seu uso global e híbrido, marcado pela multiplicidade de sotaques, culturas e funções sociais.

A organização curricular do referencial paranaense estrutura-se em campos de atuação social, que orientam a seleção de gêneros textuais e discursivos contextualizados. “Os campos de atuação compreendem: o campo da vida pessoal, o campo da vida pública, o campo das práticas de estudo e pesquisa, o campo jornalístico/midiático e o campo artístico/literário” (Paraná, 2021, p. 216). Por exemplo, no campo da vida pública, trabalham-se gêneros como artigos de opinião, cartazes e manifestos; já no campo midiático, incluem-se memes, *podcasts*, *vlogs* e notícias digitais. Essa organização tem como pretexto o ensino das práticas sociais reais, incentivando o protagonismo estudantil.

De acordo com o referencial, as práticas de linguagem devem ser desenvolvidas de forma integrada, com ênfase em metodologias ativas como aprendizagem baseada em projetos, estudos de caso e gamificação. O documento sugere o uso de tecnologias digitais para ampliar o letramento crítico e a autonomia dos estudantes. A habilidade EM13LGG403<sup>33</sup>, por exemplo, prevê “[f]azer uso do inglês como língua do mundo global, levando em conta a multiplicidade

---

<sup>33</sup> A estrutura de códigos como EM13LGG403, comum tanto na BNCC quanto no RCEMP segue uma lógica padronizada que indica, em sequência: a etapa de ensino (EM para Ensino Médio), os anos envolvidos (13 abrange o 1º ao 3º ano), a área do conhecimento (LGG para Linguagens e suas Tecnologias) e, por fim, um número que especifica a habilidade dentro daquele componente.

e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo” (Paraná, 2021, p. 231).

A dimensão intercultural perpassa o currículo, incentivando a reflexão sobre diversidade, equidade e direitos humanos. O texto, também orienta a discussão de temas como racismo, questões de gênero e sustentabilidade, por meio de textos literários, documentários e debates. A inclusão de temáticas como história e cultura afro-brasileira e indígena é destacada como obrigatoriedade legal, integrando-se às práticas de leitura crítica e produção textual.

Quanto à gramática, a conscientização linguística é tratada de maneira transversal, com foco na análise de variações linguísticas, aspectos semióticos e funções sociais da língua, em detrimento do ensino gramatical descontextualizado. Propõe-se, por exemplo, a análise de sotaques em podcasts internacionais ou de recursos multissemióticos em memes, sempre vinculada à crítica e à produção significativa.

Por fim, a política curricular paranaense valoriza o protagonismo juvenil e o projeto de vida dos estudantes, conectando as aprendizagens em inglês às suas aspirações pessoais e profissionais. As práticas de escrita e oralidade são planejadas para que os jovens se expressem em contextos autênticos, reforçando a função social e emancipatória da educação linguística no Ensino Médio.

Entretanto, esse horizonte de protagonismo e emancipação delineado pela BNCC e pelo RCEMP nem sempre encontra eco imediato nos instrumentos tecnológicos que operacionalizam o ensino. Existe o risco de uma laceração entre a teoria prescritiva e a prática escolar efetiva, o que exige uma investigação que vá além da superfície documental para atingir as engrenagens que movem o cotidiano das salas de aula. É nesse hiato que as concepções de linguagem subjacentes aos artefatos pedagógicos revelam sua força na (con)formação dos sujeitos e na configuração das relações pedagógicas. Na próxima seção, portanto, dedico-me a examinar as concepções de linguagem que estão em jogo.

#### 2.4 A SINGULARIDADE CONCRETA: VISÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM E PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Antes de apresentar os conceitos, considero importante partilhar a visão que orienta este trabalho, pois a pesquisa nunca é neutra. É intencional que, em uma seção dedicada à discussão teórica, eu inicie por este posicionamento pessoal e esta escolha reflete minha concepção de linguagem como prática social e interação justamente por tornar tangível como nosso lugar de fala constitui o olhar com o qual nos aproximamos do conhecimento.

Sou brasileira, nascida e criada em Londrina, no Paraná — uma típica pé-vermelho<sup>34</sup>. Meu português-brasileiro é, portanto, marcado pela variedade regional, com sua pronúncia retroflexa do ‘r’ (o popular “érre caipira” em palavras como porta, porteira, portão). Desenvolvi minha comunicação em um mundo onde essa era a sonoridade dominante, a matéria-prima das minhas interações sociais.

É claro que, na escola, fui apresentada às regras da gramática normativa por professoras que, no imaginário estudantil, carregavam a aura intimidatória de “bruxas”<sup>35</sup>. Minha memória afetiva desse período é povoada por figuras femininas rigorosas e de temperamento forte. Nunca fui uma aluna apaixonada pela disciplina de Português, mas também não a confrontava; acompanhava as aulas sem grandes dificuldades com o conteúdo gramatical, embora minha preferência sempre recaísse inequivocamente sobre as aulas de literatura e redação.

Lembro-me com carinho de uma maravilhosa sala de leitura em minha escola, que, lamentavelmente, foi deixada de lado quando ingressei no ensino médio — período que coincidiu com a transição do Acordo Ortográfico. Foi quando a disciplina de Língua Portuguesa deixou de estar entre as minhas preferidas. Confesso que não me recordo de regras específicas do novo acordo; internalizei algumas intuitivamente, outras delego até hoje aos corretores automáticos.

Apesar de cometer desvios da norma padrão e de estar em constante processo de descoberta de novas palavras, é impossível negar que sou uma falante plena da língua portuguesa. Ela é a base primordial da minha sobrevivência no planeta Terra, uma competência que desenvolvi antes, durante e muito depois do ensino formal. Minha relação com a linguagem é prática, viva e dialógica.

Para além do português, outra língua que me constitui profundamente é o inglês. Acredito que minha primeira consciência da existência desse idioma veio ao ouvir Mamonas Assassinas<sup>36</sup>, mais precisamente a música “1406” e o icônico trecho “*money que é good nós num have*”<sup>37</sup>. Lembro-me de perguntar ao meu pai o que aquilo significava, e sua explicação

---

<sup>34</sup> Pé-vermelho é um termo comumente utilizado para descrever pessoas nascidas na região norte do Paraná. A expressão tem origem na imagem dos pés avermelhados pelo solo fértil e argiloso (terra roxa) da região.

<sup>35</sup> Essa denominação vem da memória de um ex-colega de classe chamando nossa professora de português no primeiro ano do ensino médio de bruxa e não reflete minha visão pessoal sobre as professoras que tive.

<sup>36</sup> Mamonas Assassinas foi uma banda brasileira de rock cômico, formada em Guarulhos (SP) em 1995, que alcançou enorme sucesso nacional com um estilo irreverente, misturando rock, pop, paródias e elementos do humor escrachado. Seu único álbum, lançado em 1995, vendeu milhões de cópias e incluía hits como “Pelados em Santos” e “Robocop Gay”. A banda tornou-se um fenômeno cultural pela criatividade e letras satíricas, que comentavam o cotidiano com duplo sentido e ironia. Tragicamente, em 2 de março de 1996, todos os cinco integrantes morreram em um acidente aéreo próximo a São Paulo, logo após um show.

<sup>37</sup> Equivalente a expressão “dinhêro que é bom nós num tem”.

de que “era outra língua” ecoou em minha curiosidade infantil. Minha audição já era permeada pelo inglês através dos tradicionais “hits anos 80” que meus pais constantemente ouviam.

Porém, foi no início do ensino fundamental, que me envolvi profundamente com a música, principalmente sob o grande guarda-chuva do rock, majoritariamente o estadunidense e o britânico — e não o nacional. Foi traduzindo as letras dessas canções que comecei a entender a língua para muito além do verbo “*to be*”, aquele velho conhecido revisitado todos os anos da educação básica. Essa imersão autodidata foi complementada por três anos e meio de estudos em uma escola de idiomas bastante tradicional no Brasil, onde fui apresentada a outras estruturas gramaticais e pude experimentar a interação oral de forma mais sistemática.

Em minha primeira graduação, a demanda por textos acadêmicos em inglês foi limitada. Porém, durante meus quase dois anos de intercâmbio, minha sobrevivência, tanto acadêmica quanto social, dependeu inteiramente do desenvolvimento fluente nesse idioma. Hoje, minha sobrevivência financeira é pautada basicamente por essa habilidade, que foi construída não apenas na escola de idiomas ou na segunda graduação, mas em todas as conversas que tive, nas letras das bandas que ouvi e nas pessoas que conheci, tanto ao vivo quanto virtualmente.

Outras línguas também me permeiam e reforçam essa convicção. Meu contato com a Libras iniciou-se na primeira graduação, culminando na criação de um sinal presenteado por uma professora surda — uma representação gestual de minha própria postura corporal (indicador e dedo médio cruzados, em pé, na palma da outra mão) fruto daquela interação. Foi na segunda graduação, porém, com práticas genuinamente sociointeracionistas, que construí a segurança para interagir dentro da cultura surda, sempre atenta ao meu lugar de ouvinte e iniciante.

O espanhol chegou a mim após superar um preconceito inicial (a visão reducionista de que soava como um “português errado”). Foi a partir da profunda amizade e das interações em aula com uma professora da língua que me abri para compreender e apreciar sua beleza singular. Já o francês se apresentou como um desafio sonoro que me levou a desistir temporariamente de seu aprendizado formal, justamente pela dificuldade em estabelecer conexões significativas entre a escrita e a pronúncia fora de um contexto interacional vivo.

Por fim, a língua japonesa também perpassa minha vida: desde as interações com meu primo nipodendente e a família do ex-chefe do meu pai com a qual cresci junto, até meu pertencimento ao grupo de *taiko Ishindaiko*. Apesar de fazer aulas particulares, aprendo com mais facilidade e prazer os elementos que surgem primeiro em uma interação real fora da sala de aula e que, posteriormente, são reforçados formalmente. É a única língua estrangeira, além

do inglês, com a qual nutro o desejo de alcançar uma fluência semelhante à que tenho em português.

É essa trajetória heterogênea que fundamenta minha convicção íntima de que a língua se aprende sociointeracionalmente. Minha biografia linguística é minha evidência pessoal de que a aquisição se dá na prática social, na negociação de sentidos e no engajamento com o outro. No entanto, foi apenas na segunda graduação, nos últimos quatro anos, que encontrei na linguística a terminologia teórica (sociointeracionismo) para nomear e compreender cientificamente esse processo que sempre vivenciei de forma intuitiva.

Para avançarmos nas discussões específicas sobre ensino e aprendizagem de línguas, também é necessário que eu esclareça alguns conceitos fundamentais que estruturam este trabalho: o que se entende por linguística, bem como a distinção entre língua e linguagem e práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem de línguas. Esses conceitos não apenas delimitam o campo teórico da pesquisa, mas também orientam a forma como se compreende o fenômeno da comunicação humana e, por consequência, como se fundamentam as práticas pedagógicas. Como lembra Marcuschi (2008), a definição de língua adotada em um estudo não é mero detalhe metodológico, mas um posicionamento epistemológico e político que repercute diretamente nas análises e interpretações realizadas.

Falar de linguagem é, inevitavelmente, entrar em um terreno de enorme complexidade. Esse tema desperta interesse não só da linguística, mas também da filosofia, da pedagogia e da psicologia. No entanto, é na linguística que a linguagem se consolida como objeto central de estudo, especialmente a partir do século XX, quando ganhou mais sistematização e debates profundos (Miranda, 2010). A busca por uma definição única de linguagem sempre esbarrou em dificuldades. Autores como Sapir, Hall, Chomsky e Lyons apresentaram suas próprias concepções, mas nenhuma delas consegue abarcar por completo sua natureza (Miranda, 2010). Em geral, tendem a tratá-la como um sistema de símbolos voltado para a comunicação, mas esse enfoque é limitado. A linguagem vai além da simples troca de mensagens: ela articula dimensões cognitivas, sociais, históricas e culturais. Assim, mais do que tentar fixar um conceito definitivo, os linguistas procuram compreender a linguagem em sua pluralidade: como fenômeno que é simultaneamente individual e coletivo, físico e psíquico, concreto e simbólico. Essa complexidade é justamente o que torna a linguística um campo tão fértil e inesgotável de estudo.

No âmbito de diferenciação entre os termos “língua” e “linguagem”, a linguagem pode ser compreendida como a faculdade humana de se comunicar e de produzir sentidos, manifestando-se de múltiplas formas, como a fala, a escrita, os gestos, os sinais, os símbolos e

até mesmo as artes. Nesse sentido, constitui-se como prática social e cultural, sendo, como observam Bakhtin e Volóchinov ([1929], 2021), uma atividade essencialmente dialógica, que se realiza na interação entre sujeitos. Já a língua corresponde a uma realização particular desta faculdade: um sistema de signos estruturado por convenções coletivas que organiza e materializa a comunicação em comunidades específicas (Saussure, 2012). Enquanto a linguagem é a potencialidade comunicativa inerente ao ser humano, a língua é a sua concretização histórica e socialmente determinada, assumindo formas diversas de acordo com as necessidades e práticas de cada grupo. Essa distinção, conforme destaca Travaglia (2016) influencia diretamente a forma como se concebe o ensino, uma vez que diferentes visões de língua e linguagem implicam diferentes práticas pedagógicas.

Tais práticas têm sido historicamente influenciadas por concepções pedagógicas que oscilam entre abordagens centradas na estrutura da língua (Conejo, 2007; Martins, 2017), promovendo processos mecânicos, e aquelas centradas no uso e na interação social (Rozeno e Siqueira, 2011; Franco e Fernandes, 2014), caracterizando os processos sociointeracionistas (Vygotsky, 2008). O processo mecânico de ensino está fundamentalmente ligado ao estruturalismo linguístico e ao behaviorismo na psicologia, e concebe a linguagem de maneira materialista, mecanicista e comportamentalista, baseando-se na teoria de estímulo-resposta (Conejo, 2007).

Nessa visão mecanicista, a aquisição de uma língua é entendida como a formação de hábitos condicionados, um processo que exige a repetição intensiva e exaustiva de enunciados, rotinas e automatismos (Conejo, 2007). O objetivo central desses métodos é o desenvolvimento da oralidade através da memorização de padrões estruturais, seguindo uma ordem natural de aquisição: “compreensão auditiva, produção oral, compreensão textual e, por fim, a produção textual” (Jalil e Procailo, 2009, p. 778). Essa abordagem excessivamente mecanicista, que postula exercícios de automatização, tende a dar ênfase exagerada à forma linguística em detrimento da significação (Conejo, 2007).

O papel de professoras e professores nos processos mecânicos é o de autoridade ou “líder de orquestra” (Jalil e Procailo, 2009, p. 778), que dirige e controla o comportamento linguístico das estudantes e dos estudantes, fornecendo o modelo a ser imitado. A preocupação com os erros é extremamente alta, pois são vistos como a formação de “maus hábitos” (Jalil e Procailo, 2009, p. 778), devendo ser corrigidos imediatamente para que o reforço positivo prevaleça nas respostas certas (Conejo, 2007; Martins, 2017).

A insatisfação com a insuficiência dos métodos mecanicistas para promover a comunicação real deu origem a novas perspectivas teóricas e metodológicas (Martins, 2017),

destacando-se diversas abordagens, especialmente o sociointeracionismo, que é o foco dessa pesquisa.

O processo sociointeracionista é fundamentado na teoria sócio-histórica-cultural do russo Lev Vygotsky, que propôs um novo olhar sobre o ensino-aprendizagem, entendendo o desenvolvimento psicológico como um processo de assimilação ativa do conhecimento histórico-social por meio da interação social (Rozeno e Siqueira, 2011; Franco e Fernandes, 2014). Nessa perspectiva, a linguagem é vista primariamente como uma ferramenta psicológica de comunicação e intercâmbio social, na qual o significado é parte inalienável da palavra e do pensamento (Rozeno e Siqueira, 2011; Franco e Fernandes, 2014).

Um conceito central do sociointeracionismo é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como a distância entre o que as estudantes e os estudantes são capazes de realizar por conta própria e o que podem realizar com o auxílio de adultos mais experientes ou em colaboração com pares mais capazes (Rozeno e Siqueira, 2011). A aprendizagem, sob essa ótica, ocorre na interação dialética e se constitui como o próprio processo de aprendizagem, no qual a negociação, o diálogo e as atividades colaborativas são essenciais para a construção de conhecimento e a elevação da capacidade comunicativa (Rozeno e Siqueira, 2011).

No contexto sociointeracionista, professoras e professores assumem o papel de mediadores ou facilitadores, organizando a linguagem e as situações de ensino para a construção de sentidos e significados (Rozeno e Siqueira, 2011; Franco e Fernandes, 2014). O foco passa a ser estudantes e o grupo-classe, estimulando a cooperação, a resolução de problemas comunicativos em tarefas colaborativas e a utilização da língua em situações reais de uso. O erro é aceito como parte natural do processo, indicando que as estudantes e os estudantes estão testando ativamente suas hipóteses sobre o idioma.

Esses apontamentos também dialogam com Cerqueira (2010), que propõe uma distinção teórica e prática entre os conceitos de atividade e exercício no ensino de língua. De acordo com a autora, o exercício está relacionado a uma prática pedagógica reducionista e imediatista, centrada na verificação de conteúdos e na repetição de estruturas, com o objetivo de aferir se as estudantes e os estudantes compreenderam determinado ponto do conteúdo programático. Essa abordagem, de base tradicional e influenciada por métodos como o estruturalismo e o behaviorismo, limita-se à testagem e ao treinamento, não contribuindo para a formação integral do sujeito. O exercício, portanto, “estaria voltado para a prática em que se tem, de antemão, o propósito de alcançar um objetivo mais imediato, não havendo necessariamente um comprometimento com a formação para além do espaço da sala de aula” (Cerqueira, 2010, p. 132).

Por outro lado, a atividade é concebida como uma prática relacional, criativa e socialmente situada, que mobiliza as ações e as atitudes dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Assim, Cerqueira (2010) propõe uma noção de atividade que não centraliza apenas os estudantes e as estudentes nem marginaliza as professoras e os professores, mas que considera a interação entre ambos e o contexto histórico-social. A atividade, nesse sentido, ultrapassa a dimensão técnica da sala de aula, configurando-se como um trabalho formativo e reflexivo, no qual docentes e estudantes são coautores do processo de construção do conhecimento.

Como se vê, a concepção sociointeracionista de ensino-aprendizagem, fundamentada em Vygotsky, redefine radicalmente a prática pedagógica ao transformar docentes em mediadores que organizam interações para a construção colaborativa de sentidos, enquanto estudantes atuam como sujeitos ativos em sua ZDP. Para que essa mediação ocorra de forma plena, especialmente na prática leitora, é fundamental compreender as operações cognitivas envolvidas na construção de sentidos.

No âmbito da leitura sob uma perspectiva pragmática, a diferenciação entre interpretação e compreensão estabelece-se pela relação entre o processo e o seu resultado final. A interpretação é definida como o procedimento analítico e a busca ativa pela resolução de uma “incógnita” comunicativa, na qual leitores tentam determinar os motivos e os objetivos de autores por meio de pistas contextuais e inferências (Dascal, 2006 *apud* Kilian e Flôres, 2016). Em contrapartida, a compreensão manifesta-se como o estado de sucesso ou o objetivo alcançado por meio desse esforço interpretativo, consistindo em uma construção de sentidos amparada em atividades inferenciais, e não apenas na identificação passiva de informações (Marcuschi, 2008). Portanto, enquanto a interpretação funciona como o percurso de investigação das intenções subjacentes, a compreensão consolida-se como a efetivação do sentido e a forma de inserção do indivíduo na interação social.

Sob essa ótica, a distinção teórica e prática entre os conceitos de “atividade” e “exercício” no ensino de língua, proposta por Cerqueira (2010), torna-se ainda mais nítida. Enquanto o “exercício” repetitivo e de base mecanicista frequentemente estaciona na mera identificação passiva de informações (falhando em atingir a compreensão plena), a atividade consolida-se como o eixo da prática emancipatória: uma ação relacional e criativa que exige o percurso interpretativo completo e coloca a interação dialógica no centro do processo formativo.

Percorri, até aqui, o caminho completo do meu referencial teórico. Primeiramente, parti do Materialismo Histórico-Dialético, que me estimulou a buscar as conexões totais. Depois,

conferi a totalidade macro para entender o capitalismo contemporâneo, o neoliberalismo e a plataformização como forças estruturantes. Ao seguir o caminho, passei pelas mediações para ver como essas forças reconfiguram o trabalho docente e instrumentalizam o currículo de inglês. Finalmente, cheguei à singularidade concreta, que me forneceu as ferramentas para analisar a concepção de linguagem em disputa nas práticas pedagógicas. Agora, na seção seguinte, é o momento de explicar como conduzi minha investigação: os caminhos percorridos, as escolhas feitas e as ferramentas utilizadas para responder aos objetivos propostos.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Um trabalho científico é, em sua essência, um processo sistemático e rigoroso de investigação que visa gerar conhecimento novo, validado e replicável sobre um determinado fenômeno. Sua função é explicar, interpretar e, muitas vezes, transformar aspectos da realidade, ancorando-se em evidências e em um diálogo crítico com a produção acadêmica existente. No coração desse processo está o percurso metodológico: a espinha dorsal que detalha o “como” da investigação. É a seção que torna transparente as escolhas, os procedimentos e as ferramentas utilizadas para passar da pergunta de pesquisa à obtenção de respostas.

Por ser essencialmente técnico, exigindo precisão conceitual e descritiva, este costuma ser o segmento mais denso e desafiador de uma dissertação para muitos leitores — assim como também para mim, aqui escritora. No entanto, é justamente seu rigor e clareza que conferem credibilidade aos resultados, permitindo que a comunidade acadêmica avalie, critique e, se for o caso, confie nas conclusões apresentadas. Minha proposta aqui é apresentar esse percurso de forma tão clara quanto possível, explicando o motivo de cada escolha.

#### 3.1 A ESTRUTURA DA INVESTIGAÇÃO: ABORDAGEM, NATUREZA E OBJETIVOS

Para atender aos critérios do método científico<sup>38</sup>, estruturei minha pesquisa a partir de decisões interligadas sobre sua abordagem, sua natureza e seus objetivos. No Quadro 3, há uma síntese de como os diferentes elementos metodológicos — sobre os quais discorro nesta seção — foram aplicados em cada etapa. Aqui, apresento de forma organizada a relação direta entre cada objetivo específico da pesquisa, os instrumentos de coleta e geração de dados correspondentes e os procedimentos de análise que foram aplicados em cada etapa. Meu intuito com este quadro é oferecer um mapa para guiar as leitoras e leitores deste texto através da arquitetura desta investigação, mostrando como todo percurso metodológico se materializou em ações concretas para responder à pergunta de pesquisa proposta inicialmente.

---

<sup>38</sup> O método científico é um conjunto de procedimentos sistematizados para investigar fenômenos, baseado na observação empírica, formulação de hipóteses testáveis, experimentação controlada (ou observação rigorosa), análise de dados e revisão crítica por pares (Silva, 2022). Sua origem é histórica e gradual, consolidada durante a Revolução Científica dos séculos XVI e XVII, a partir de contribuições anteriores da Grécia Antiga (como a lógica de Aristóteles), do rigor experimental de cientistas islâmicos (como Alhazen) e do pensamento racionalista das escolas medievais (Shuttleworth, 2009).

**Quadro 3 – Estrutura Metodológica desta Pesquisa.**

OBJETIVO GERAL DA PESQUISA		
<p>Analisar a implementação e a percepção da política curricular de Língua Inglesa no 1º ano do Ensino Médio do Paraná, com foco na plataforma Inglês Paraná, a partir da congruência com a BNCC e o RCEMP, das visões dos docentes e das experiências das egressas e dos egressos.</p>		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA PESQUISA	INSTRUMENTOS DE COLETA/GERAÇÃO DE DADOS	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS
<p>Avaliar em que medida o conteúdo programático de 2024 de língua inglesa para o 1º ano do Ensino Médio no RCO, o conteúdo da plataforma Inglês Paraná referente ao mesmo ano e as questões de Língua Inglesa da Prova Paraná estão consoantes às diretrizes da BNCC e do RCEMP.</p>	<p>Recorte Nível 4 <i>Elementary</i> do planejamento de 2024 da disciplina de Língua Inglesa do 1º ano do Ensino Médio presente no RCO.</p> <p>Nível 4 <i>Elementary</i> da plataforma Inglês Paraná.</p> <p>1ª e 2ª edição da Prova Paraná do 1º ano do Ensino Médio no ano de 2024.</p>	<p>Descrever e classificar os dados (RCO, plataforma e Prova Paraná) sob a lente das visões mecanicista e sociointeracionista. Discutir esses achados por meio de comparação sistemática com as diretrizes da BNCC e do RCEMP, avaliando o grau de consonância entre a prática operacional e os marcos normativos.</p>
<p>Compreender os posicionamentos das professoras e professores do Ensino Médio paranaense sobre o uso da plataforma Inglês Paraná.</p>	<p>Questionário composto por perguntas objetivas e subjetivas respondidos por professoras e professores do Ensino Médio paranaense.</p>	<p>Estatística descritiva (frequência e porcentagem) e medidas de tendência central (mediana para itens Likert e média para escala 0 a 10)</p> <p>Identificação e discussão dos posicionamentos das professoras e dos professores do Ensino Médio paranaense sobre o uso da plataforma Inglês Paraná por meio da análise de mecanismos enunciativos.</p>
<p>Compreender os posicionamentos das recém-egressas e dos recém-egressos do Ensino Médio do Paraná sobre o uso da plataforma Inglês Paraná.</p>	<p>Questionário composto por perguntas objetivas e subjetivas respondidos por recém-egressas e recém-egressos do Ensino Médio paranaense.</p>	<p>Estatística descritiva exploratória (frequência).</p> <p>Identificação e discussão dos posicionamentos de recém-egressas e recém-egressos do Ensino Médio paranaense sobre o uso da plataforma Inglês Paraná por meio da análise de mecanismos enunciativos.</p>

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Primeiramente, optei por uma abordagem de pesquisa mista, que combina procedimentos quantitativos e qualitativos<sup>39</sup> em um mesmo desenho investigativo. Para fundamentar esta escolha metodológica, recorro à autores centrais no campo (Creswell e Clark,

<sup>39</sup> De acordo com Gamboa (2013), procedimentos qualitativos e quantitativos referem-se a duas abordagens metodológicas distintas na pesquisa científica e na análise de dados. Os qualitativos buscam compreender significados, contextos e processos subjetivos, trabalhando com dados não numéricos (como discursos, observações e narrativas). Já os quantitativos focam na medição, contagem e análise estatística de dados numéricos, visando identificar padrões, relações de causa e efeito, e generalizar resultados para uma população.

2013), que detalham como pesquisadores implementam investigações mistas:

[...] o pesquisador coleta e analisa de modo persuasivo e rigoroso tanto os dados qualitativos quanto os quantitativos (tendo por base as questões de pesquisa); mistura (ou integra ou vincula) as duas formas de dados concomitantemente, combinando-os (ou misturando-os) de modo sequencial, fazendo um construir o outro ou incorporando um no outro; dá prioridade a uma ou a ambas as formas de dados (em termos do que a pesquisa enfatiza); usa esses procedimentos em um único estudo ou em múltiplas fases de um programa de estudo; estrutura esses procedimentos de acordo com visões de mundo filosóficas e lentes teóricas; e combina os procedimentos em projetos de pesquisa específicos que direcionam o plano para a condução do estudo (Creswell e Clark, 2013, p. 22).

Essa integração, como também argumentam Creswell e Poth (2018), permite captar simultaneamente a abrangência e a profundidade do objeto estudado, combinando a mensuração de padrões com a interpretação das perspectivas e experiências dos atores.

Minha decisão por adotar essa natureza apoia-se, em primeiro lugar, na natureza complexa do problema investigado. Minha intenção desde o momento em que me inscrevi no PPGEL/UEL foi de analisar a implementação de uma política educacional que envolve desde documentos e plataformas digitais até as percepções de professoras, professores e estudantes. Como afirmam Galvão, Pluye e Ricarte (2017, p. 5), os métodos mistos são particularmente adequados para “o estudo de problemas complexos e a construção de resultados de pesquisa potencialmente mais completos e relevantes”. Sendo esse um problema complexo, concluí que somente por meio da combinação de abordagens seria possível avaliar a coerência entre o que é prescrito nos documentos oficiais, o que é praticado na plataforma e como essa prática é vivida e interpretada pelos atores educacionais.

Ancoro minha decisão em um entendimento epistemológico que busca superar a visão de uma dicotomia<sup>40</sup> rígida entre qualitativo e quantitativo. Embora essa separação seja frequentemente reforçada por tradições normativas e estruturas acadêmicas que isolam linguagens e critérios de legitimidade, concordo com Becker (2014) e entendo que ambos os estilos de trabalho se apoiam mutuamente na busca por resultados confiáveis. A combinação estratégica entre eles permite conciliar a descrição densa das experiências particulares com a identificação de padrões mais amplos, alcançando uma compreensão mais abrangente e profunda do fenômeno (Creswell e Poth, 2018).

Essa perspectiva metodológica integrada reflete-se, portanto, na própria natureza da

---

<sup>40</sup> Dicotomia é uma divisão ou classificação que separa um conceito, ideia ou conjunto em duas partes mutuamente exclusivas e contraditórias, frequentemente vistas como opostas ou antagônicas (Berlin, 1990). Embora seja uma ferramenta útil para organizar o pensamento, a dicotomia é frequentemente criticada por reduzir realidades complexas a dualismos rígidos, podendo ocultar nuances, interdependências e espectros intermediários existentes entre os extremos (Gamboa, 2013).

investigação proposta, que classifico como uma pesquisa básica. Como pontuado por Silveira e Córdova (2009), estudos de natureza básica têm como objetivo principal a geração de novos conhecimentos e o avanço da compreensão teórica sobre um determinado fenômeno, sem uma aplicação prática imediata e previamente definida. Nessas situações, o interesse do pesquisador reside na ampliação fundamentada do saber, buscando verdades de caráter mais universal e contribuindo para a fundamentação intelectual de um campo.

No caso deste trabalho, ao buscar desvelar e analisar criticamente as dimensões e os sentidos da plataformização do ensino de inglês no Paraná, alinho-me a esse propósito. Embora concentrada em um contexto estadual específico, viso gerar revelações teóricas e analíticas que possam dialogar com questões mais amplas sobre políticas linguísticas, trabalho docente e desenho instrucional na era digital, priorizando, portanto, a construção de um entendimento profundo e crítico sobre o fenômeno em foco.

Para transformar essa intenção analítica em um percurso investigativo claro, faz-se necessário caracterizar este estudo quanto aos objetivos que propus e que se enquadram em duas das três categorias propostas por Gil (2007): objetivos de pesquisa exploratória e objetivos de pesquisa descritiva. Pesquisas exploratórias visam proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito ou construindo hipóteses, sendo comum em fases iniciais de investigação. Já as pesquisas descritivas têm como propósito primordial a descrição sistemática das características de um fenômeno ou população, estabelecendo relações entre variáveis a partir de técnicas padronizadas de coleta.

Sendo assim, situo este trabalho predominantemente no escopo descritivo, pois busco mapear, detalhar e analisar as múltiplas dimensões da implementação da plataforma Inglês Paraná. Contudo, dado que também investigo um tema ainda em consolidação no contexto paranaense, a pesquisa assume um caráter exploratório, na medida em que procuro proporcionar uma visão abrangente e inicialmente aprofundada do fenômeno, identificando suas nuances e contradições.

Para colocar em prática a abordagem mista e atingir os objetivos descritos, combinei duas tipologias de pesquisa fundamentais, conforme classificação de Fonseca (2002): pesquisa documental e estudo de caso (operacionalizada por meio de *survey*).

A parte documental desta pesquisa constitui o procedimento central para atender ao primeiro objetivo específico. Segundo Fonseca (2002), esse tipo de investigação dedica-se à análise crítica de fontes primárias, tratando os documentos como objetos que carregam em si discursos e concepções. Dessa maneira, materializei esse procedimento através da descrição, classificação e análise do conteúdo do RCO do 1º ano do Ensino Médio de 2024, dos slides

pedagógicos da SEED-PR, das atividades referentes na plataforma Inglês Paraná e das questões das Provas Paraná referentes ao mesmo período.

Paralelamente, adotei o estudo de caso como o procedimento metodológico integrador e aprofundado que confere unidade à toda esta investigação. Sobre este assunto, Fonseca (2002) explica que o estudo de caso se caracteriza pela investigação intensiva, detalhada e contextualizada de uma unidade singular: pode ser um indivíduo, um grupo, uma organização ou um programa específico. Nesta pesquisa, a plataforma Inglês Paraná, em seu processo de implementação na rede pública estadual, constitui-se como o caso a ser examinado.

Para alcançar os objetivos relacionados aos posicionamentos dos participantes, recorri ao procedimento de pesquisa de campo via *survey*<sup>41</sup>, também descrito por Fonseca (2002) como um método de geração sistemática e padronizada de dados junto a um público-alvo. Elaborei e apliquei questionários mistos (perguntas quantitativas e qualitativas) como instrumento principal para mapear e interpretar as experiências dos participantes. Decidir por esses procedimentos permitiu-me delimitar o objeto de forma clara e, ao mesmo tempo, integrar e contextualizar os dados obtidos por meio da pesquisa documental e da *survey*.

Para além da integração proporcionada pelo estudo de caso, adotei a triangulação de dados como estratégia analítica central, a fim de garantir maior validade e profundidade à análise. Entendo a triangulação<sup>42</sup> como um processo interpretativo dialético que articula três eixos fundamentais, conforme proposto por Marcondes e Brisola (2014): a) os dados empíricos coletados e gerados (documentos, respostas aos questionários); b) o diálogo com o referencial teórico que fundamenta a pesquisa; e c) a análise de conjuntura que situa o objeto no contexto macro das políticas educacionais. Dessa forma, não analisei as evidências documentais, quantitativas e qualitativas de forma isolada, pois constantemente as situei em conversação com as teorias sobre ensino de línguas e plataformização, interpretando-as à luz do contexto histórico

---

<sup>41</sup> A palavra *survey* pode ser traduzida de algumas formas para português (pesquisa, inquérito, enquete, sondagem são alguns exemplos), mas acredito que a melhor maneira de explicar é através da definição do substantivo no dicionário de Cambridge: “um conjunto de perguntas feitas às pessoas para coletar informações ou descobrir suas opiniões, ou as informações coletadas ao fazer as mesmas perguntas a muitas pessoas” (Survey, 2015, tradução minha).

<sup>42</sup> Embora a análise aqui proposta siga a articulação dialética de Marcondes e Brisola (2014), estou ciente das tipologias clássicas de triangulação, como sistematizadas por Carter *et al.* (2014), que incluem: i) triangulação de método, pelo uso de múltiplos métodos de coleta; ii) triangulação de investigador, pela participação de dois ou mais pesquisadores; iii) triangulação de teoria, que utiliza diferentes hipóteses ou teorias para interpretar os dados; e iv) triangulação de fonte de dados, que envolve a coleta de dados com diferentes grupos ou comunidades. Aqui, emprego predominantemente a triangulação de método, ao combinar procedimentos quantitativos e qualitativos na abordagem mista, e a triangulação de fonte de dados, ao contrastar as evidências documentais da SEED-PR com as percepções de docentes e egressos. Justifico minha escolha pela natureza complexa do objeto estudado, que exige confrontar a prescrição normativa com as vivências concretas dos diferentes atores do sistema educacional para garantir a profundidade da análise.

e político mais amplo que as constitui.

É justamente esse contexto concreto que demanda atenção, uma vez que o fenômeno da plataformização do ensino de inglês aqui investigado não ocorre em um vácuo, mas no interior de uma rede pública de ensino específica, com suas políticas, contradições e dinâmicas de trabalho próprias. Para compreender os discursos e dados que serão analisados, é fundamental, portanto, que eu os situe em seu cenário de origem e apresente os participantes que deram voz a esta investigação. Dessa forma as leitoras e leitores desse texto também poderão compreender a quem se dirigem os dados coletados e, conseqüentemente, ponderar sobre os alcances e os limites das interpretações que daqui derivam.

### 3.2 O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

Em 2015, a SEED-PR anunciou a adoção do sistema de *Business Intelligence (B.I.)*<sup>43</sup> para integração de dados. A partir de 2019, com a posse de um novo governo estadual (Governo Ratinho Júnior, Partido Social Democrático), esse projeto foi substancialmente ampliado por meio do convênio com a Microsoft para acessos ao *Power B.I.* sob o pretexto de se tratar de

[...] uma das mais importantes ferramentas de administração do mundo. Com ela, você consegue ter muita informação gerencial, saber como professores estão indo em sala de aula, as matérias que estão sendo dadas, quais aulas foram dadas’, afirmou Feder. ‘É o Estado dando as ferramentas para que a escola funcione bem’, acrescentou (Paraná, 2019).

Nesse acordo, apresentado como sem custos aos cofres públicos — mas que Israel (2025) afirma que custou R\$ 4.118.132,35 (quatro milhões, cento e dezoito mil, cento e trinta e dois reais e trinta e cinco centavo) no ano de 2024 — a implementação do software *Power B.I.* ganhou centralidade como ferramenta de administração gerencial e a tecnologia de dados foi eleita como o dispositivo principal e caso de sucesso na melhora significativa dos indicadores educacionais do Paraná no *ranking* nacional do IDEB (Solo Network, *s.d.*).

Além disso, conduzi este estudo no âmbito da rede pública estadual de ensino do Paraná, onde a Plataforma Inglês Paraná foi implementada de forma obrigatória durante o período de vigência do contrato com a empresa EF Educação Especializada e Viagens ao Exterior (2021–2025), condição que posteriormente deixou de vigorar, passando a adoção da plataforma a não ser mais obrigatória.

É importante ressaltar que o acesso aos materiais de análise (o RCO, os slides de aula e

---

<sup>43</sup> “Inteligência de negócios”.

as questões da Prova Paraná) só foi possível em razão do meu exercício como professora contratada nesta rede, mediante o PSS. E foi essa vivência que me colocou no epicentro de uma contradição estruturante da política educacional paranaense: o estado mantém, formalmente, a adesão<sup>44</sup> plena ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)<sup>45</sup>. No entanto, a realidade que vivenciei evidencia o esvaziamento deste programa. Os livros do PNLD distribuídos na rede paranaense permanecem subutilizados ou armazenados, enquanto a SEED-PR canaliza esforços e impõe uma lógica distinta de plataforma. Um sintoma claro desse abandono é a página oficial do PNLD no portal da SEED-PR, que teve sua última atualização registrada em 2019, um indício de que o programa não ocupa lugar de destaque na agenda operacional e comunicativa da pasta.

A parceria entre o governo do Paraná e a empresa EF Educação Especializada e Viagens ao Exterior se deu no ano de 2021. Para acessar todos os documentos relacionados ao pregão eletrônico da licitação dessa parceria, qualquer pessoa com acesso à internet pode entrar na Consulta de Editais da Gestão de Materiais e Serviços (GSM) do Estado do Paraná e preencher com as mesmas informações presentes na Figura 5.

**Figura 5** – Acesso a todos os documentos do pregão eletrônico referente à licitação de licenças de acesso à Plataforma Educacional de Língua Inglesa.

**GSM** GESTÃO DE MATERIAIS E SERVIÇOS

**PARANÁ** GOVERNO DO ESTADO SECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO E DA PRESIDÊNCIA

Últimas Publicações Realizadas em 02/10/2025

**Consulta de Editais**

\* Ano de Publicação: 2021

Obs.: Para efetuar a pesquisa deverá ser informada a Data de Abertura (Inicial e Final) OU Identificação do Processo/Item OU Objeto OU Órgão.

Data da Abertura: 01/04/2021 a 25/05/2021 (DD/MM/AAAA)  
Obs.: A diferença entre a data inicial e final não poderá ser superior a 90 dias.

Identificação do Processo: Ano: \_\_\_\_\_

Objeto: \_\_\_\_\_  
\* Para realizar a pesquisa por Objeto, digite palavra(s) inteira(s).

Órgão: SEED - Secretaria de Estado da Educação

Situação: Qualquer

Modalidade: Qualquer

\* Imagem de Controle:

Recarregar imagem, caso esteja ilegível.

Pesquisar Limpar

(\*) Campo de preenchimento obrigatório.

Página 1 de 1 (Total de 4 registros)

Exibir	Órgão	Modalidade	Identificação do Processo	Data Publicação	Data Abertura	Objeto	Situação
	SEED	Pregão Eletrônico	55/2021	16/04/2021 09:00	29/04/2021 09:30	Contratação de SOLUÇÃO para disponibilização, gerenciamento e transmissão de conteúdo, comunicação e...	Homologado
	SEED	Pregão Eletrônico	152/2021	12/04/2021 06:00	27/04/2021 09:00	Prestação de serviços de transmissão simultânea de conteúdos escolares e educacionais, através de si...	Homologado
	SEED	Pregão Eletrônico	76/2021	01/04/2021 08:00	16/04/2021 09:00	Prestação de serviço de 150.000 (cento e cinquenta mil) acessos, no modo SaaS, à Plataforma Educa...	Homologado
	SEED	Pregão Eletrônico	71/2021	29/03/2021 10:40	13/04/2021 09:00	Prestação de serviços de 420.000 (quatrocentas e vinte mil) licenças de acesso à Plataforma Educaçac...	Homologado

Página 1 de 1 (Total de 4 registros)

<sup>44</sup> Para conferir a adesão do estado ao programa, basta utilizar o site do MEC:

[https://simec.mec.gov.br/livros/publico/index\\_adesao.php](https://simec.mec.gov.br/livros/publico/index_adesao.php)

<sup>45</sup> O PNLD é uma política federal histórica que assegura, por meio de avaliação técnica e escolha democrática pelos docentes, a distribuição gratuita e universal de livros e materiais didáticos físicos de qualidade para toda a educação básica pública.

Fonte: <https://www.gms.pr.gov.br/gms/consultaPublicaEdital.do?action=iniciarProcesso>

No dia 13 de abril de 2021, o Governo do Estado do Paraná, por meio da SEED-PR, realizou o Pregão Eletrônico nº 71/2021, com o objetivo de contratar 420.000 (quatrocentas e vinte mil) licenças de acesso a uma plataforma educacional de língua inglesa, em modelo *Software as a Service*<sup>46</sup>, por um período de 24 meses. A licitação foi do tipo menor preço, em lote único, com valor máximo unitário mensal de R\$ 2,26 por licença, totalizando o valor global máximo de R\$ 22.780.800,00.

Entre as especificações técnicas exigidas, destacaram-se: i) disponibilidade de perfis de acesso diferenciados (estudante, professor e gestores); ii) conteúdos alinhados à BNCC e ao currículo do Paraná; iii) funcionalidades de reconhecimento de voz, relatórios de desempenho em tempo real, acesso offline e integração com sistemas existentes da SEED; e iv) suporte técnico com Acordo de Nível de Serviço definido, incluindo prazos máximos para atendimento.

Foi ainda exigida Prova de Conceito, pela licitante mais bem classificada, para comprovação prática do atendimento às especificações. O contrato previa, ainda, a observância das normas da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD)<sup>47</sup>, com uso de dados institucionais e exclusão ao término da vigência. Além disso, não foi admitida proposta parcial ou fracionada, visando garantir a integração sistêmica e a economicidade.

Contudo, o caminho até essa formalização não foi isento de controvérsias técnicas substanciais. Um dos pontos mais críticos dizia respeito à exigência contida no item 3.1.2 do Termo de Referência<sup>48</sup> do edital, que previa a possibilidade de a plataforma operar em modo manual — “quando o professor de Inglês direciona os conteúdos e os exercícios aos alunos” (Paraná, 2021, p. 21). Essa previsão, no entanto, revelou-se particularmente problemática à luz da natureza do objeto licitado: um sistema de ensino de línguas em escala massiva, com 420 mil licenças, em que a atuação direta e personalizada de uma docente ou um docente para cada estudante se mostrava operacionalmente inviável, constituindo uma aparente desconexão entre a regulação do edital e a realidade prática de implementação. Essa exigência específica, juntamente com outras como o funcionamento *offline* e a integração via *Single Sign-On*<sup>49</sup>, foi

---

<sup>46</sup> *Software as a Service* (*Software* como Serviço) é um modelo de distribuição de software no qual o aplicativo é hospedado e gerenciado por um provedor na nuvem e disponibilizado aos usuários pela internet, geralmente através de um navegador web. Em vez de adquirir e instalar programas localmente, o cliente paga por uma assinatura (mensal ou anual) para acessar a ferramenta, que é atualizada e mantida automaticamente pelo provedor.

<sup>47</sup> Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/113709.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113709.htm).

<sup>48</sup> Descritas no documento de nome “EDITAL” no site da GMS.

<sup>49</sup> Método de autenticação e autorização que permite que usuários acessem plataformas e aplicativos com apenas um único login, no caso o @escola oferecido pelo Governo do Paraná a todos os membros da educação pública do estado (estudantes, professores e membros administrativos), embutido no Gmail da Google.

alvo de objeções tanto da própria EF<sup>50</sup> quanto de outras concorrentes, como a Altissia Prestação de Serviços Educacionais LTDA<sup>51</sup> e a Colibri520 Comércio e Serviços<sup>52</sup> (que impugnou formalmente o edital).

As respostas<sup>53</sup> do pregoeiro Leandro Gomes Santos aos questionamentos apresentados revelaram uma postura técnica-jurídica fundamentada na discricionariedade administrativa, porém marcada por significativas contradições interpretativas. Notadamente, ao se deparar com a questionável exigência de funcionamento simultaneamente “manual” e “automático” da plataforma — originalmente descrita no edital como opções alternativas (“poderá ser”) —, o pregoeiro reinterpretou o termo “poderá” como indicativo de capacidade obrigatória para ambas as modalidades, desconsiderando a inviabilidade operacional de uma professora ou um professor direcionar conteúdos individualmente para 420 mil estudantes. Essa reinterpretação a posteriori, somada à defesa intransigente de prazos exíguos de implementação e de integrações técnicas restritivas, revela uma argumentação que, embora apoiada em formalismos legais, parece negligenciar a razoabilidade prática e as reais condições de execução do objeto licitado, consolidando assim um edital com vícios de origem que comprometem sua legitimidade competitiva.

Mesmo assim, o certame foi realizado em 13 de abril de 2021, mantendo como objeto a contratação de 420 mil licenças de acesso a uma plataforma educacional de língua inglesa no modelo *Software as a Service*, em lote único. Inicialmente, cinco empresas apresentaram propostas, sendo que a EF Educação Especializada e Viagens ao Exterior Ltda. submeteu a proposta inicial de R\$ 2,23. Durante a fase de lances, quatro delas reduziram significativamente seus valores, com destaque para L. Fernando Mazza Cursos e Treinamento ME, que ofereceu o menor lance de R\$ 1,10.

Entretanto, o processo foi marcado por desclassificações sucessivas: a empresa L. Fernando Mazza Cursos e Treinamento ME foi excluída por inadequação da Classificação Nacional de Atividades Econômicas (sistema que categoriza juridicamente o ramo de atuação das empresas perante a Receita Federal) e documentação técnica insuficiente, enquanto a NECTAR (Núcleo de Empreendimentos em Ciência, Tecnologia e Artes) foi desclassificada por não entregar integralmente a documentação exigida.

---

<sup>50</sup> Expostas no documento de nome “1Duvidas\_sobre\_Pregao\_da\_SEED-PRLicitacao\_712021\_(1)” no site da GMS.

<sup>51</sup> Apresentadas no documento de nome “19-Altissia\_-impugnacao\_ao\_Edital\_(Paraná)” no site da GMS.

<sup>52</sup> Manifestada no documento de nome “Imp\_Gov\_Parana\_-Sw” no site da GMS.

<sup>53</sup> Expressas nos documentos “13-Ato\_Pregoeiro\_n\_001\_-Duval”, “23-Resposta\_Impugnacao\_Altissia” e “Resposta\_Impugnacao\_Colibri” no site da GMS.

A Verificação de Conformidade<sup>54</sup> (Prova de Conceito) da plataforma da EF Educação, realizada em 18 de maio de 2021 perante comissão técnica da SEED-PR, atestou formalmente o atendimento aos requisitos do edital. Durante a sessão, que se estendeu por aproximadamente cinco horas, foram demonstradas funcionalidades essenciais como os diferentes perfis de acesso (gestor, professor e estudante), a operação nos modos online e offline, a integração via *Single Sign-On* com a plataforma Google, o sistema de nivelamento inicial, os relatórios de acompanhamento e a ferramenta de reconhecimento de voz. A comissão avaliadora considerou que todos os requisitos técnicos estabelecidos no Termo de Referência foram integralmente atendidos, liberando assim a empresa para a fase seguinte do processo licitatório.

No entanto, embora a plataforma tenha sido aprovada na Prova de Conceito, notei uma disparidade entre a exigência contratual de observância à Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) e a política de privacidade efetivamente adotada pela *EF Corporate Learning*<sup>55</sup>. A análise documental demonstra que, embora a empresa possua uma estrutura geral de proteção de dados compatível com padrões internacionais, não há evidências de adaptação explícita aos requisitos da LGPD, especialmente no que tange ao tratamento de dados sensíveis (como gravações de aula) e às garantias específicas para transferências internacionais de dados. Essa lacuna pode representar um risco regulatório e de conformidade para o Estado do Paraná que, como controlador indireto dos dados dos estudantes — especialmente os menores de idade —, responde perante a autoridade nacional pela adequação do tratamento às normas brasileiras.

Portanto, com tantas controvérsias durante a licitação, vejo necessário mensurar em que medida as funcionalidades pedagógicas da plataforma Inglês Paraná se mostram aderentes às reais necessidades do trabalho docente em larga escala, especialmente em relação à organização dos conteúdos e ao alinhamento dos exercícios à BNCC e ao RCEMP, como estabelecido no edital.

Um dos pontos críticos identificados na operacionalização da plataforma EF, não só por mim mesma em minha experiência como professora PSS, mas também por outras professoras e professores colegas e pesquisas recentes (Silva, 2023; De Deus, 2024; Silva, 2025), refere-se às limitações na atuação pedagógica de professoras e professores. Contrariando o previsto no Termo de Referência, que preconizava a modalidade na qual professoras e professores teriam a capacidade de direcionar conteúdos e exercícios, a plataforma não permite que docentes selecionem ou atribuam atividades específicas às estudantes e aos estudantes, restringindo seu papel a um acompanhamento genérico do progresso. Além disso, o sistema não registra os erros

---

<sup>54</sup> Exibidas no documento de nome “Ata da Verificação de Conformidade” no site da GMS.

<sup>55</sup> Disponível, em português, no site <https://corporatelearning.ef.com/pt/politica-de-privacidade/>.

cometidos pelos estudantes durante a realização dos exercícios, uma vez que o mecanismo de tentativa e erro permite que as estudantes e os estudantes cliquem repetidamente nas alternativas até acertar, sem que essas tentativas falhas fiquem armazenadas ou sejam reportadas. Essa ausência de dados sobre os erros compromete a capacidade docente de identificar dificuldades específicas, intervir de maneira personalizada e avaliar com precisão o processo de aprendizagem, levantando questionamentos sobre a efetividade pedagógica da ferramenta frente às reais necessidades de acompanhamento docente, assim sobre como toda a validade deste edital.

Vale ressaltar que educação básica no Brasil, de uma maneira geral, já havia adotado o ensino híbrido, com aulas presenciais e uso de tecnologia (Dalagnol, 2022). No entanto, a implementação, no Paraná, de plataformas de uso obrigatório em uma rede pública de ensino marcada por condições precárias gera uma série de desafios significativos tanto para o trabalho das professoras e dos professores quanto para a experiência dos estudantes. Dalagnol (2022) aponta que esses desafios iniciam com a falta de equipamentos e recursos tecnológicos adequados nas escolas, como computadores lentos e fones de ouvido deficientes, o que agrava ainda mais a situação, mas que vão muito além, chegando ao (não) letramento digital.

Em um dos poucos estudos internacionais sobre a plataforma *EF English Live Business*<sup>56</sup>, Kenzhaliyev *et al.* (2020) analisaram a plataforma sob o contexto de um programa de “*e-learning*”<sup>57</sup> experimental” utilizado por 152 funcionários da Universidade Satbayev, no Cazaquistão, visando melhorar sua proficiência na língua inglesa e desenvolver sua competitividade. Usuários da plataforma mencionaram a conveniência do programa, destacando a capacidade de aprender no próprio ritmo, indicando um impacto positivo no desenvolvimento cognitivo e uma satisfação positiva com o ambiente de aprendizado online em educação para adultos. Entretanto, é fundamental observar que, embora a plataforma tenha demonstrado um impacto positivo no desenvolvimento cognitivo e satisfação de usuários adultos, a análise da eficácia de programas educacionais online é uma tarefa complexa, sujeita a variáveis contextuais e expectativas individuais, especialmente quando aplicado no ensino público brasileiro.

É nesse horizonte problemático que se insere a plataformização do ensino de Língua Inglesa no Paraná, materializada na adoção — até então obrigatória — da plataforma da *EF*

---

<sup>56</sup> Nome internacional dado à plataforma.

<sup>57</sup> *E-learning* (aprendizado eletrônico) refere-se ao uso de tecnologias digitais e da internet para viabilizar o processo de ensino e aprendizagem, permitindo o acesso a conteúdos educacionais, interações e avaliações de forma remota e flexível, podendo ocorrer de maneira síncrona (com interação em tempo real, como videoconferências) ou assíncrona (com materiais disponíveis a qualquer momento, como cursos online gravados).

*Corporate Learning*, insere-se diretamente nesse cenário. Como mostram Ribeiro e Pereira (2023), a utilização dessa plataforma no ensino médio traz percepções ambivalentes: se, por um lado, as estudantes e os estudantes reconhecem a inovação tecnológica, por outro apontam limitações quanto à interação significativa e ao desenvolvimento crítico da língua. Tais tensionamentos dialogam com as reflexões de Dos Santos, Fagundes da Costa e Marques dos Santos (2020) ao lembrarem que o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação<sup>58</sup> no ensino de línguas apresenta desafios estruturais relacionados à formação docente, à infraestrutura escolar e à lógica de controle sobre as práticas pedagógicas.

A análise torna-se ainda mais complexa quando se considera o alinhamento da plataforma Inglês Paraná às diretrizes curriculares nacionais. Para Pereira, Braz e Santana (2026, no prelo), a plataforma Inglês Paraná não se alinha à BNCC, apesar de abranger os seus eixos gerais. Os autores afirmam que a plataforma não se conecta com a realidade de estudantes por ser concebida visando ao mercado global, distanciando-se das vivências e dos interesses dos educandos. Além disso, também apontam haver uma incompatibilidade entre o conteúdo da plataforma e as diretrizes da BNCC. Lembrando que esta última enfatiza a formação de estudantes críticos e a construção de identidade por meio de práticas linguísticas cotidianas e de reflexão. Um exemplo, dos vários elencados pelos autores, é o de os materiais da plataforma apresentarem sotaques hegemonicamente limitados, não correspondendo às necessidades da educação pública no Paraná. Por fim, Pereira, Braz e Santana (2026, no prelo) ressaltam que a perspectiva crítica desejada pelas diretrizes da BNCC para a construção subjetiva autônoma de estudantes é inadequada na plataforma e não se alinha à realidade do ensino de língua inglesa na rede pública brasileira.

Outro elemento relevante no contexto da pesquisa é o perfil docente na rede. Dados de 2024 (APP Sindicato, 2024) apontam que a rede paranaense possui uma proporção quase igual entre professoras e professores efetivos (48%) e temporários (51%), com uma trajetória histórica de precarização das relações de trabalho, especialmente entre 2013 e 2023, quando houve uma redução de 18% no quadro efetivo e um aumento de 15% nas contratações temporárias. Soma-se a isso uma significativa disparidade salarial, com a hora-aula de docentes temporários sendo R\$ 7,70 menor que a do efetivo.

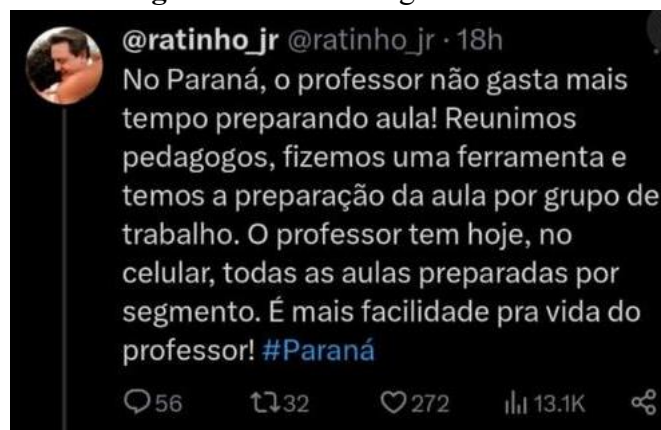
Esse cenário de instabilidade e desvalorização profissional não apenas forma o pano de

---

<sup>58</sup> Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) são o conjunto de recursos, ferramentas e plataformas digitais que integram funcionalidades de processamento, armazenamento e transmissão de dados, possibilitando a criação, o acesso e o compartilhamento de informação em formatos diversos (texto, áudio, vídeo). Incluem desde infraestruturas físicas (computadores, redes, satélites) até softwares, aplicativos e serviços (internet, redes sociais, nuvem).

fundo sobre o qual a plataforma é implementada, como também se reflete de maneira emblemática — e contraditória — no próprio discurso oficial que a sustenta. Na Figura 6, identifiquei a contradição atingindo seu ápice na visão de mundo que sustenta essa política. Em 21 de dezembro de 2023, o governador do estado, Carlos Massa Ratinho Júnior, publicou em suas redes sociais — postagem posteriormente deletada — que “No Paraná, o professor não gasta mais tempo preparando aula!”, celebrando uma suposta “ferramenta” com “aulas preparadas por segmento” disponíveis no celular.

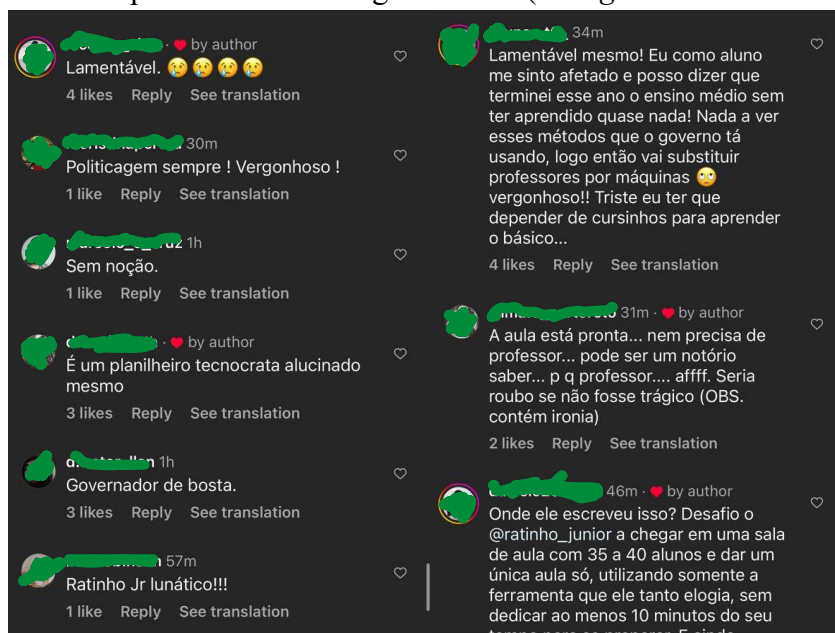
**Figura 6** – Tweet do governador.



**Fonte:** Carlos Massa “Ratinho” Junior, rede social X/Twitter, postagem excluída.

Essa declaração foi amplamente repelida por centenas de usuários, tanto na rede social *Twitter*, onde o governador fez sua publicação, quanto na publicação no *Instagram* da APP-Sindicato sobre o *tweet*. Na Figura 7, é possível ver algumas respostas de docentes e até de um estudante, denunciando a péssima qualidade, os erros conceituais e a perda de autonomia docente gerada por esses materiais padronizados

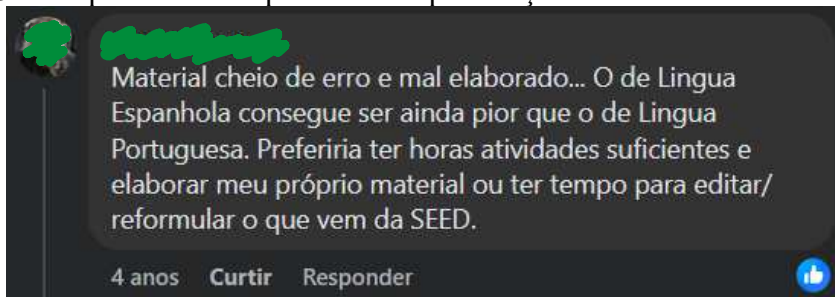
**Figura 7** – Respostas ao *tweet* do governador (*Instagram* da APP-Sindicato).



Fonte: <https://www.instagram.com/p/C1Hnde5OV9g/?igsh=ajc0NGFleDBybXBy>.

A crítica também se estendeu a outras plataformas e publicações, nas quais professoras e professores detalharam os problemas técnicos e pedagógicos dos materiais. Em um comentário no *Facebook*, em resposta à publicação do ex-secretário da educação do Paraná — atualmente secretário da educação de São Paulo — Renato Feder sobre as “mais de duas mil novas aulas produzidas e disponibilizadas aos professores da Rede Estadual de Ensino do Paraná pelo sistema do RCO+Aulas.” (Feder, 2021), uma professora expôs de forma contundente as falhas na elaboração do conteúdo (Figura 8).

**Figura 8** – Resposta de uma professora à publicação de Renato Feder no Facebook.



Fonte: <https://www.facebook.com/watch/?v=470298767604841>

Todo esse relato revela a percepção pública de professoras e professores sobre a lógica de substituir o trabalho intelectual de planejamento, contextualização e cátedra<sup>59</sup> docente pela

<sup>59</sup> Cátedra é um termo que designa, originalmente, o “lugar” ou “cadeira” de autoridade intelectual ou docente. Historicamente, refere-se à posição de um professor titular, especialmente no ensino superior, onde o catedrático detinha prestígio, autonomia e liderança em uma disciplina ou área do saber.

mera replicação de conteúdos terceirizados e robotizados.

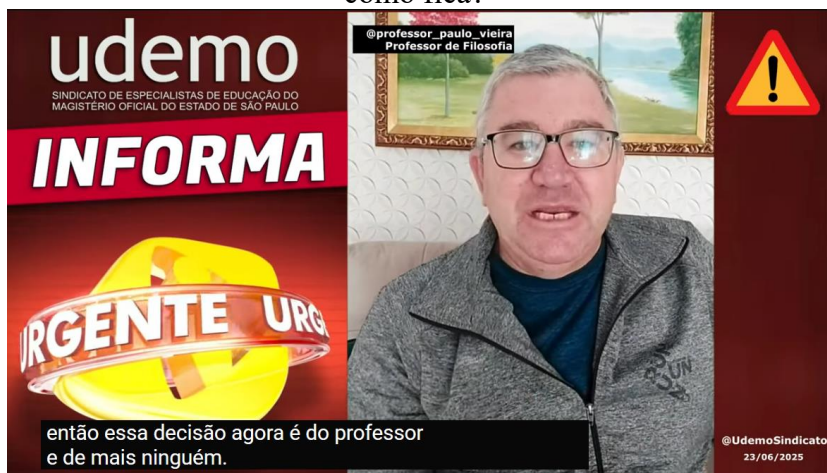
Além disso, o foco na prática escolar cotidiana deslocou-se integralmente para a promoção e cobrança do uso de plataformas digitais terceirizadas. Os casos das professoras Silvanilde Monteiro Andrade e Rosane Maria Bobato, que morreram em serviço em maio/junho de 2025 (APP-Sindicato, 2025a; APP-Sindicato, 2025b) por complicações de saúde agudas (infarto e mal súbito) são associadas pela categoria docente e seu sindicato a um ambiente laboral degradado, marcado pela pressão por metas de produtividade digital, assédio e adoecimento. Apesar da declaração oficial da SEED-PR, veiculada em junho de 2025 em resposta à reportagem do G1 (2025, parágrafo 11) sobre as mortes de professoras, de que “o uso das plataformas digitais é facultativo e tem caráter de apoio pedagógico, não sendo uma exigência obrigatória”, vivenciei na pele a obrigatoriedade velada deste modelo. Fui compelida a assinar, por duas vezes, uma ata de ciência por não atingir a meta de 90% de utilização da plataforma pelas minhas estudantes e pelos meus estudantes, uma clara prática de assédio institucional que desmente o discurso público da facultatividade. Esta pressão por metas quantitativas de interação digital, longe de ser um caso isolado, foi explicitamente apontada pelo sindicato da categoria (APP-Sindicato, 2025c, parágrafos 4 e 5) como parte do modelo de gestão baseado em metas absurdas que teria contribuído para o trágico adoecimento de docentes:

A morte da professora Silvanilde dentro do Colégio Estadual Cívico Militar Jayme Canet, em Curitiba, vítima de um infarto, acende uma luz de emergência sobre as condições de trabalho, clima escolar e saúde dos professores.

De acordo com relatos de colegas da instituição escolar, a professora, que ministrava aulas de Língua Portuguesa, estava sendo cobrada pelos índices de acesso às plataformas online da Seed quando teve o mal súbito e acabou falecendo no local.

A resistência sindical quanto à declaração sobre a facultatividade das plataformas foi imediata, como no vídeo do canal UDEMO-Sindicato no *YouTube* (Figura 9), por exemplo, em que o Professor Paulo Vieira utiliza a afirmação da SEED-PR a como um escudo jurídico para incentivar as professoras e os professores a rejeitarem a cobrança.

**Figura 9** – *Print* do trecho do vídeo “No Paraná: Plataformas ‘Facultativas’! E em São Paulo, como fica?”



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=BukvYP6a22s>.

A reverberação dessas vozes nas redes sociais de professoras, professores e estudantes expondo frustrações, críticas e experiências diretas com a plataforma reforçou em mim a convicção de que esta pesquisa deveria, intencionalmente, abrir um espaço no âmbito acadêmico para que essas mesmas vozes fossem escutadas e analisadas de forma sistemática. Se nos comentários esses relatos surgiam de forma fragmentada e reativa, no contexto investigativo eles ganhariam lugar central, sendo coletados, refletidos e interpretados à luz de um referencial teórico que lhes conferisse densidade analítica.

### 3.3 O CONTEÚDO DOCUMENTAL E SUA ORGANIZAÇÃO

Um fator — um tanto quanto curioso — sobre o conteúdo documental analisado nessa pesquisa é sobre uma mensagem contida no final de todos os slides de todas as disciplinas produzidos pela SEED-PR, a qual adverte que o material é de “uso exclusivo dos professores da rede pública estadual” e veda sua publicização (Figura 10).

**Figura 10** – Trecho exposto no *slide* final de todo o material da SEEP-PR em todas as disciplinas curriculares.

O RCO+aulas é um projeto da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e está em constante revisão. Todos os *slides* são de uso exclusivo dos professores da rede pública estadual de ensino, com a finalidade específica de aplicação em sala de aula, sendo totalmente vedada a publicização, reutilização, reprodução total ou parcial para quaisquer outros fins.

Fonte: SEED-PR, via RCO.

O interesse público na análise crítica de políticas educacionais sobrepõe-se ao caráter restritivo da mensagem, especialmente quando tais políticas, sob o discurso da modernidade e facilitação, promovem uma profunda — e, muitas vezes, opaca e coercitiva — transformação no currículo, no trabalho docente e no próprio direito à educação. Cabe ainda um questionamento: se os livros didáticos distribuídos pelo PNLD, programa ao qual o Paraná formalmente adere, são amplamente analisados em estudos acadêmicos por pesquisadores (muitos deles, inclusive, professoras e professores da rede estadual), por que razão o material digital produzido e imposto pelo próprio governo estadual não poderia ser objeto de escrutínio científico? É precisamente a partir desse princípio da investigação científica que procedi à análise do conteúdo documental.

### 3.3.1 O Planejamento do RCO

Pelo escopo da análise ter sido delimitado ao Nível 4 *Elementary* da plataforma por ser o único nível estudado por completo no planejamento do 1º ano do Ensino Médio de 2024 — por ser o ano em que eu ministrava aulas —, o recorte do planejamento do RCO compreendeu de 30 aulas e oito seções de nivelamento (revisões que ocorrem no início de cada trimestre) de um total de 46 aulas e 12 nivelamentos planejados ao longo do ano letivo completo. No Apêndice E, apresento o recorte selecionado, detalhando para cada encontro o Conteúdo (baseado nas unidades e lições da plataforma), o Objeto de Conhecimento, o Objetivo de Aprendizagem, a Habilidade da Área e a Competência da Área, conforme a descrição do RCO.

Se a leitura do Apêndice E bastasse para realizar esta pesquisa, seria possível inferir que a abordagem pedagógica presente no material oferecido pela SEED-PR está em concordância tanto com a BNCC quanto com o RCEMP, pois os trechos são reproduções de ambos. Com base apenas nisso, seria de se esperar que o conteúdo da SEED-PR fosse orientado por uma perspectiva crítica e sociointeracional da linguagem, com forte ênfase no desenvolvimento de multiletramentos e na análise discursiva em Língua Inglesa como língua franca. Porém, ao utilizar o material enquanto professora, notei que essa informação não correspondia ao material produzido para ser utilizado por professoras e professores em sala de aula, ou seja, aos slides disponibilizados pela SEED-PR para cada aula e às tarefas correspondentes na plataforma Inglês Paraná. Para examinar concretamente essa desconexão, analiso a seguir a estrutura e a função dos *slides* que compõem o chamado “RCO+aulas”.

### 3.3.2 Os *Slides* da SEED-PR

Diferente do planejamento formal — que se limita a reproduzir as diretrizes da BNCC e do RCEMP —, este material constitui a orientação imediata que, teoricamente, molda a prática docente cotidiana.

É fundamental que eu relembre aqui que este material de apoio contém, em sua finalização, uma advertência explícita (Figura 10) de que os slides são de “uso exclusivo dos professores da rede pública estadual”, sendo “totalmente vedada a publicização, reutilização, reprodução total ou parcial para quaisquer outros fins”. Em estrita observância a essa restrição legal e institucional, optei por não apresentar capturas de tela, exemplos visuais ou reproduções diretas dos referidos slides.

Dessa forma, a análise aqui apresentada assume um caráter estritamente descritivo e funcional. Por impossibilidade de registro imagético no corpo do texto, a explicação detalhada sobre o layout, os comandos específicos e a interface visual desses materiais dependem integralmente da minha exposição escrita ao descrever a materialidade do sistema sem ferir as normas de publicização impostas pela mantenedora.

A análise descritiva do corpo do texto revela que o material é organizado em uma sequência linear e altamente padronizada para todas as aulas, iniciando invariavelmente com a especificação técnica da série, unidade e lição correspondente na interface da *EF Corporate Learning*. O enquadramento pedagógico apresenta objetivos de aprendizagem que, embora baseados em habilidades gerais, aparecem estritamente vinculados aos códigos de descritores das avaliações em larga escala, como a Prova Paraná. Há um foco textual explícito na preparação para testes, com mensagens de alerta destacadas que questionam se o estudante está preparado para a avaliação e informam que o conteúdo aborda os descritores que serão cobrados.

Quanto ao layout e organização visual, os *slides* são desenhados para converter o tempo de aula em um exercício de navegação técnica. O núcleo do material não contém textos para leitura ou discussão crítica, mas sim prints de tela que reproduzem integralmente a interface do usuário da plataforma estrangeira, funcionando como um guia visual instrucional. O *layout* utiliza ícones, setas indicativas e balões com frases motivacionais em inglês, posicionados ao lado das instruções de acesso, para guiar o olhar do aluno e do professor pelos menus e ambientes de exercício do *software*. O *slide* de encerramento segue um modelo fixo que sintetiza o que foi “aprendido”, fornece links para formulários de *feedback* e reafirma o aviso jurídico de uso exclusivo.

Os comandos específicos presentes nos materiais funcionam como um manual de instruções técnico para a operacionalização de tarefas digitais. Os *slides* descrevem o roteiro exato de acesso, desde o login até a seleção do nível e o clique no botão “Começar”. A interface visual dos *slides* antecipa o que o aluno verá no computador ou tablet, destacando onde o usuário deve clicar para iniciar atividades. Essas tarefas de múltipla escolha ou associação são frequentemente acompanhadas por cronômetros visuais (de 2 a 3 minutos) que sugerem o tempo de execução, reduzindo a atividade pedagógica a um processamento de informações fragmentadas e automatizadas.

Em suma, a materialidade desse sistema revela que os *slides* do “RCO+aulas” são, na verdade roteiros técnicos de execução que subordinam a atividade docente e discente à lógica de extração de dados e cumprimento de metas da plataforma, ao invés de recursos pedagógicos autônomos. Por conta disso, faz-se necessária a análise da plataforma para determinar se o material segue as diretrizes da BNCC e do RCEMP.

### 3.3.3 O Nível 4 *Elementary*

Partir para essa análise necessita, previamente, da descrição do cerne da plataforma Inglês Paraná/EF *Corporate Learning*. A Figura 11 apresenta a página inicial da primeira unidade do nível 4 *Elementary*, analisado nesta pesquisa. No topo da interface, o cabeçalho indica o curso “INGLÊS GERAL” ao lado do nível “4-BÁSICO”, com um botão textual “Mudar de curso” à direita, permitindo a alternância entre níveis. Logo abaixo, o título “Unidade 1 Entretenimento” é destacado em letras grandes, seguido do subtítulo “VISÃO GERAL DA UNIDADE”, que antecede dois blocos de conteúdo dispostos em colunas: no bloco esquerdo, listam-se o tema selecionado “Descrevendo opções de entretenimento”, seguido pelos próximos tópicos (“Falando sobre eventos futuros”, “Planejando uma noite fora com os amigos” e “Indo ao cinema”), finalizado com uma bandeira nomeada “Objetivo”. A seção “LIÇÃO 1” introduz o subtema “DESCREVENDO OPÇÕES DE ENTRETENIMENTO”, organizado em uma lista numerada de cinco etapas de aprendizagem: na primeira, “Vocabulário” com foco em “Eventos” exibe o status “Perfeito” em verde; na segunda, “Gramática” sobre “Gerúndios e infinitivos” apresenta o status “Continuar” em tom de destaque; as três etapas seguintes são “Expressões” subdivididas em “Expressando habilidade” e “Perguntando sobre e descrevendo opções”, e, por fim, a “Tarefa final” intitulada “Descrevendo as opções de entretenimento”, sem indicação de conclusão. Ao lado do título há uma fotografia com os jogadores de dois times de futebol americano posicionados na

*scrimmage line*, sugerindo início de uma partida, assim como o contexto do entretenimento abordado ao longo das atividades.

**Figura 11** – Unidade 1 do Nível 4 *Elementary*.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=waRbBgLBQBs&list=PLfSoyVZ5JWHYv8-2GU3SITabcj4pZdSjw&index=4>, aos 0 minutos e 15 segundos.

Todas as 6 unidades analisadas nessa pesquisa seguiram o mesmo padrão visual da Figura 11. Para apresentar a estrutura temática do Nível 4 *Elementary*, utilizo do Quadro 4, conforme a nomenclatura estabelecida pelo material da plataforma. A Unidade 1, “*Entertainment*”, inclui lições sobre descrição de opções de entretenimento e planejamento de atividades sociais. A 2, “*Describing people*”, foca na descrição de pessoas, relações e avaliação profissional. A 3, “*The past*”, aborda a narração de experiências passadas. A 4, “*Milestones*”, trata de eventos de vida e entrevistas de emprego. A 5, “*Welcome*”, cobre interações sociais em contextos domésticos, e a 6, “*Vacations*”, é dedicada a planos e descrições de viagens.

**Quadro 4** – As seis unidades do Nível 4 *Elementary*.

UNIDADES	LIÇÕES
1 <i>Entertainment</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Describing entertainment options</i></li> <li>• <i>Talking about upcoming events</i></li> <li>• <i>Planning a night out with friends</i></li> <li>• <i>Going to the movies</i></li> </ul>
2 <i>Describing people</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Describing someone you know</i></li> <li>• <i>Describing relationships</i></li> <li>• <i>Evaluating employees</i></li> <li>• <i>Giving a recommendation</i></li> </ul>

3 <i>The past</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Asking about someone's week</i></li> <li>• <i>Talking about your weekend</i></li> <li>• <i>Telling a story</i></li> <li>• <i>Listening to a story</i></li> </ul>
4 <i>Milestones</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Talking about your life</i></li> <li>• <i>Discussing important life events</i></li> <li>• <i>Giving details about someone's life</i></li> <li>• <i>Interviewing for a job</i></li> </ul>
5 <i>Welcome</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Inviting someone to your home</i></li> <li>• <i>Welcoming someone to your home</i></li> <li>• <i>Parting at the end of an evening</i></li> <li>• <i>Writing a thank-you letter</i></li> </ul>
6 <i>Vacations</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Getting information about a destination</i></li> <li>• <i>Discussing vacation plans</i></li> <li>• <i>Seeing someone off</i></li> <li>• <i>Describing a vacation</i></li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pela autora, com base no conteúdo apresentado na *EF English Live Business*.

No Apêndice F, apresento um quadro de todas as tarefas que compõem as seis unidades do Nível 4 *Elementary*, organizando-as pelas unidades temáticas, lições específicas, categorias de habilidade (vocabulário, gramática, expressões, leitura, escrita, audição e fala), tarefas finais e os títulos das atividades correspondentes. A Tabela 1 vem como síntese numérica desse *corpus*:

**Tabela 1** – Quantidade de atividades do Nível 4 *Elementary* de acordo com a plataforma.

CLASSIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES	NÚMERO DE TAREFAS
Vocabulário	89
Gramática	86
Expressões	119
Leitura	14
Escuta	14
Escrita	8
Fala	8
Tarefas finais	24
<b>Total</b>	<b>362</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora, com base no conteúdo apresentado na *EF English Live Business*.

É importante ressaltar que as categorizações presentes tanto no Quadro 4 quanto no Apêndice F e na Tabela 1 nada mais são do que a reprodução das nomenclaturas e a organização fornecidas pelo próprio material presente na plataforma e não refletem minha categorização pessoal.

Feita essa esquematização, o próximo passo foi observar, realizar e descrever minuciosamente cada uma das 362 tarefas presentes no Nível 4 *Elementary*. O Apêndice G cobre todas as tarefas de cada categoria do Nível 4, sendo elas *vocabulary*, *grammar*, *expressions*, *final tasks*, *reading*, *listening*, *writing* e *speaking*. O Apêndice G é composto por

três colunas, sendo a primeira para reprodução integral dos cabeçalhos disponíveis na plataforma, a segunda, contendo minha descrição detalhada de cada tarefa, e a terceira, sintetizando os comandos (via cabeçalho) que especificam cada ação solicitada ao aprendiz.

Os comandos que identifiquei foram “*drag and put in order*” (arraste e coloque em ordem), “*fill in gaps or select correctly*” (preencha as lacunas ou selecionar corretamente), “*flip*” (virar), “*listen and answer*” (ouça e responda), “*listen and fill in gaps or select correctly*” (ouça e preencha as lacunas ou selecionar corretamente), “*listen and match*” (ouça e relacione), “*listen and select x out of y*” (ouça e selecionar x de y), “*listen and sort*” (ouça e classifique), “*listen, drag and put in order*” (ouça, arraste e coloque em ordem), “*look at and answer*” (olhe e responda), “*match*” (relacione), “*read and answer*” (leia e responda), “*read and select x out of y*” (leia e selecionar x de y), “*read and understand*” (leia e compreenda), “*read while recording*” (leia enquanto grava), “*read, watch and read aloud/tap*” (leia, assista e leia em voz alto/toque), “*sort*” (organise), “*tap in order*” (toque na ordem), “*watch and answer*” (assista e responda), “*watch and fill in gaps or select correctly*” (assista e preencha as lacunas ou selecionar corretamente), “*watch and read aloud or select correctly*” (assista e leia em voz alta ou selecionar corretamente), “*watch and study*” (assista e estude), e “*write*” (escreva).

Para integrar a análise das Provas Paraná ao meu estudo sobre a plataforma Inglês Paraná, foi necessário, primeiro, compreender o lugar que este instrumento ocupa no complexo ecossistema avaliativo do estado.

#### 3.3.4 A Prova Paraná

No cerne da análise das duas primeiras edições da Prova Paraná (Anexo A) de 2024 — correspondiam ao período do Nível 4 *Elementary* da plataforma — examinei minuciosamente a relação entre o comando da questão, o texto-base e as alternativas de resposta. Guiei-me por perguntas como: Que operação mental este item exige do estudante? Ele promove uma leitura sociointerativa ou uma mecanização? Para fundamentar esse exame, recorri aos documentos oficiais contendo os descritores e conteúdos estabelecidos pela SEED-PR, disponíveis no *site* da Prova Paraná<sup>60</sup> e apresentados na Figura 12.

---

<sup>60</sup> <https://www.provaparana.pr.gov.br>

**Figura 12 – Conteúdos das Prova Paraná 1 e 2 estabelecidos pela SEED-PR.**

CONTEÚDOS PROVA PARANÁ 1ª EDIÇÃO 2024			
LÍNGUA INGLESA			
1ª SÉRIE			
DESCRITORES	CONTEÚDOS	NÚMERO DA AULA	
D01	Localizar informações explícitas em um texto.	Falando sobre eventos futuros - Expressões: pedindo ajuda, leitura: lendo sobre eventos e tarefa final.	4
d02	Reconhecer padrões típicos de ordem das palavras na língua inglesa, detectando significados expressos em diferentes formas gramaticais e sentenças.	Descrevendo alguém conhecido - Vocabulário: descrições físicas das pessoas, gramática: ordem dos adjetivos, expressões: falando sobre pessoas e tarefa final.	8
D03	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	Planejando uma noite fora com os amigos - Vocabulário: gêneros de filmes, expressões: sugerindo atividades e tarefa final.	6
d04	Reconhecer palavras polissêmicas ou expressões metafóricas em textos.	Descrevendo opções de entretenimento - Vocabulário: eventos, gramática: gerúndios e infinitivos e expressões: expressando habilidade.	1
D05	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadradinhos, foto, etc.)	Descrevendo relacionamentos - Vocabulário: relacionamentos, gramática: descrevendo relacionamentos, expressões: falando sobre um relacionamento e tarefa final.	9
D06	Identificar o tema de um texto.	Indo ao cinema - Gramática: futuro com o presente simples - expressões: perguntando informação sobre filmes e expressando irritação e tarefa final.	7
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	Recomendando alguém - Vocabulário: advérbios no trabalho, gramática: 'so' e 'such', expressões: recomendando colegas e tarefa final.	11
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.	Descrevendo opções de entretenimento - Expressões: perguntando sobre e descrevendo opções e tarefa final.	2

CONTEÚDOS PROVA PARANÁ 2ª EDIÇÃO 2024			
LÍNGUA INGLESA			
1ª SÉRIE			
DESCRITORES	CONTEÚDOS	NÚMERO DA AULA	
D04	Inferir uma informação implícita em um texto.	Convidando alguém para a sua casa - Advérbios de probabilidade e "just" (Passado recente) para mudar o tópico da conversa e fazer/responder convites.	23
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	Usando "hope to" e "hope that" para escrever cartas de agradecimento e falar sobre uma atividade divertida.	26
d04	Reconhecer palavras polissêmicas ou expressões metafóricas em textos.	Diferenças de pronúncia entre o inglês americano e o inglês britânico e sinônimos de adjetivos: vocabulário usado para ir embora da casa de alguém ao fim de uma noite.	25
d01	Identificar os princípios e as funcionalidades de diversos gêneros digitais.	Palavras-chave e orações com "get" e "when" para discutir eventos importantes da vida.	20
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	Descrevendo as férias. Usando o registro adequado para escrever um cartão postal e expressar finalidade, e usando verbos para férias e "so" para descrever um resultado.	30
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	Vocabulário: expressões (e formas reduzidas) usadas em entrevistas de emprego.	22
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.	Verbos no Passado para falar de detalhes e eventos da vida.	19
d03	Reconhecer a forma escrita de datas, valores e numerais em textos diversos.	Conseguindo informações sobre um destino. Falando sobre lugares: catálogos de viagem com informações sobre um destino (localizações geográficas, clima, estações e temperatura).	27

Fonte: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1QDh3IRiXg-WtwO86a1vKn0sSXF61zSb5/edit?gid=172524121#gid=172524121> e [https://docs.google.com/spreadsheets/d/1HPYLy2NI\\_E2JgDBYLvI14fDstj3fxnW/edit?gid=587899629#gid=587899629](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1HPYLy2NI_E2JgDBYLvI14fDstj3fxnW/edit?gid=587899629#gid=587899629).

Tais documentos operam como uma matriz de referência técnica, explicitando a vinculação obrigatória entre cada questão da prova e uma lição específica da plataforma digital. Para situar essa análise dentro do que é oficialmente esperado pelo sistema de ensino, tomei como base as orientações que mapeiam os conteúdos lexicais e gramaticais associados a cada descritor (como D01, D05, D19), estabelecendo um roteiro de avaliação que espelha a sequência linear da ferramenta tecnológica.

### 3.4 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA E O CRITÉRIO DE SELEÇÃO

Para garantir que as vozes daqueles que vivenciam diretamente a plataforma Inglês Paraná fossem ouvidas e analisadas de forma rigorosa, fiz questão que esta pesquisa contasse com a participação de dois grupos essenciais: docentes em atuação na rede estadual e estudantes recém-egressas e recém-egressos do ensino médio. Para tal, criei dois questionários (Apêndices H e I) em formato de formulário do *Google Forms*. A seleção dos participantes foi intencional e orientada por critérios claros, visando captar experiências concretas com o objeto de estudo. A seguir, detalho os procedimentos para seleção dos participantes e as características de cada

um desses grupos, começando pelo perfil docente.

### 3.4.1 As professoras e os professores

O primeiro questionário<sup>61</sup> (Apêndice H) teve como alvo as professoras e os professores de inglês atuantes nas escolas públicas do Paraná, e foi composto de cinco partes e um total de 16 perguntas. Dentre essas, uma pergunta foi dissertativa, cinco foram de múltipla escolha, nove seguiram o modelo de afirmativas avaliadas por meio da escala *Likert*<sup>62</sup> (sendo 1 = “Discordo Plenamente”; 2 = “Discordo Parcialmente”; 3 = “Não estou decidido”; 4 = “Concordo Parcialmente”; e 5 = “Concordo Plenamente”), e uma pergunta composta por escala de avaliação de 0 a 10.

Para compor o *corpus* de vozes docentes, estabeleci critérios claros de inclusão e exclusão. Puderam participar da pesquisa professoras e professores de Língua Inglesa que: a) atuavam ou haviam atuado na rede pública estadual do Paraná no período entre 2021 e 2025 e b) tinham experiência de uso com a plataforma Inglês Paraná. A exclusão se deu através da pergunta de verificação: “Você tem experiência com a plataforma Inglês Paraná fornecida pela EF *English First*?”

Para a seleção dos participantes, utilizei a técnica de amostragem em bola de neve<sup>63</sup> (Goodman, 1961). Sua essência reside no princípio de que participantes iniciais, selecionados aleatoriamente, “indicam” novos membros da rede, que por sua vez indicam outros, formando uma cadeia de contatos em expansão semelhante a uma bola de neve (Vinuto, 2014). E assim entrei em contato inicial feito via aplicativo *WhatsApp* com mais de 300 colegas professoras e professores da rede conhecidos por mim. Ao responderem o questionário, os convidei a

---

<sup>61</sup> Disponível também no link: <https://forms.gle/urqvvykhhMg1EBwkX7>.

<sup>62</sup> “A escala tipo Likert exige resposta graduada para cada afirmação. Geralmente a resposta é apresentada em 5 graus, sendo um extremo o total desacordo (grau 1), e o outro extremo o total acordo (grau 5); o ponto intermediário (grau 3) representa o indeciso” (Gonçalves e Leite, 2005). Explicarei mais na seção “3.5.3 A Análise Estatística”.

<sup>63</sup> A amostragem em bola de neve (*snowball sampling*) surgiu na década de 1950 no campo das ciências sociais, como uma solução prática para estudar populações ocultas ou de difícil acesso, como redes criminosas, comunidades marginalizadas ou elites profissionais. O método foi inicialmente aplicado de forma intuitiva por pesquisadores que precisavam mapear relações sociais onde listas completas de membros não estavam disponíveis. A formalização estatística do método foi proposta por Leo A. Goodman em 1961 no artigo seminal *Snowball Sampling*. Goodman, então na Universidade de Chicago, desenvolveu o primeiro modelo matemático rigoroso para amostragem em  $s$  estágios com  $k$  indicações, criando estimadores não-tendenciosos para parâmetros de redes (como o número de relações mútuas). Seu trabalho demonstrou que, para analisar estruturas relacionais, a abordagem em bola de neve poderia superar amostras aleatórias tradicionais em eficiência, embora ressaltasse limitações como a dependência da estrutura da rede e a não probabilística das amostras finais. Este marco teórico permitiu a aplicação do método com validade estatística em sociologia, saúde pública e epidemiologia, especialmente para estudar disseminação de informações ou comportamentos em redes complexas (Goodman, 1961).

reencaminhar o convite e o *link* de acesso para outros colegas que também se encaixassem no perfil, iniciando assim uma cadeia de indicações.

O Gráfico 1 mostra a distribuição etária dos 68 docentes selecionados para participar da pesquisa. Observei maior concentração de docentes entre 40 e 49 anos, representando 29,4% do total, seguida pela faixa de 50 a 59 anos, com 25%. Essas duas faixas juntas somam mais da metade dos respondentes, indicando que o grupo é composto majoritariamente por pessoas de meia-idade.

**Gráfico 1** – Faixa etária das professoras e professores participantes.

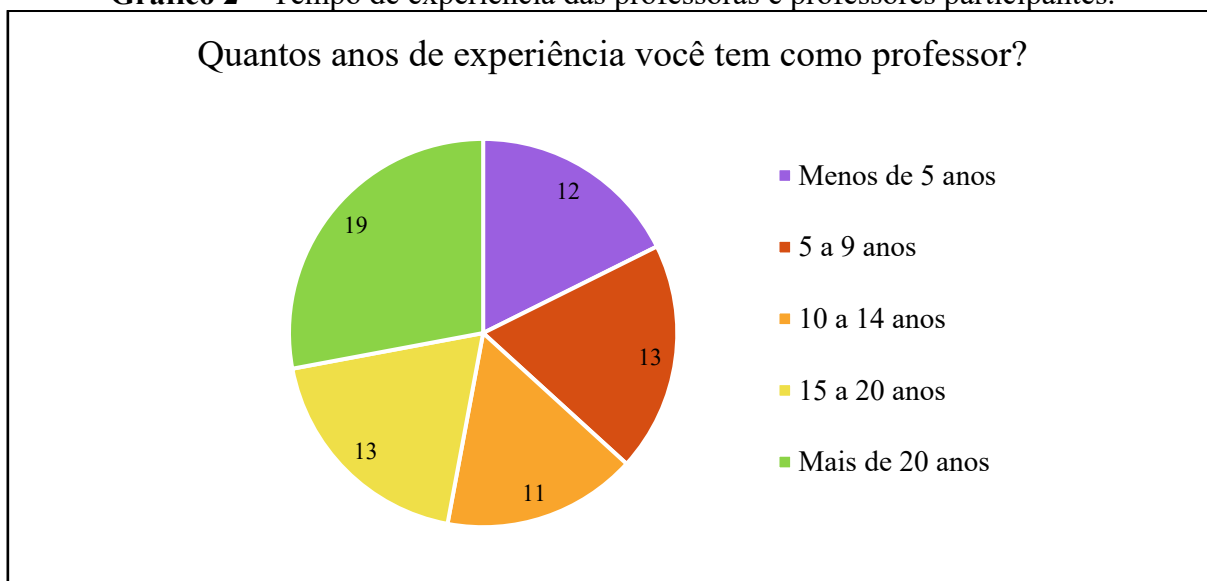


Fonte: Elaborado pela autora.

Já as faixas de 20 a 29 anos e 30 a 39 anos apresentam a mesma proporção, 20,6% cada, revelando uma presença mais equilibrada, porém menor, de professoras e professores jovens e em início ou meio de carreira. Por fim, apenas uma pequena parcela (4,4%) tem mais de 60 anos, mostrando que poucos docentes já se encontram próximos da aposentadoria.

No Gráfico 2, apresento os dados que encontrei referentes ao tempo de experiência docente. A maior parte das professoras e dos professores (27,9%) possui mais de 20 anos de experiência, revelando um grupo consideravelmente experiente e consolidado na carreira. Há uma distribuição relativamente equilibrada entre as demais faixas: 19,1% das professoras e dos professores têm entre 5 e 9 anos de experiência, 16,2% possuem de 10 a 14 anos, e outros 19,1% têm de 15 a 20 anos de atuação. Já os docentes com menos de 5 anos de experiência representam 17,6% do total.

**Gráfico 2** – Tempo de experiência das professoras e professores participantes.



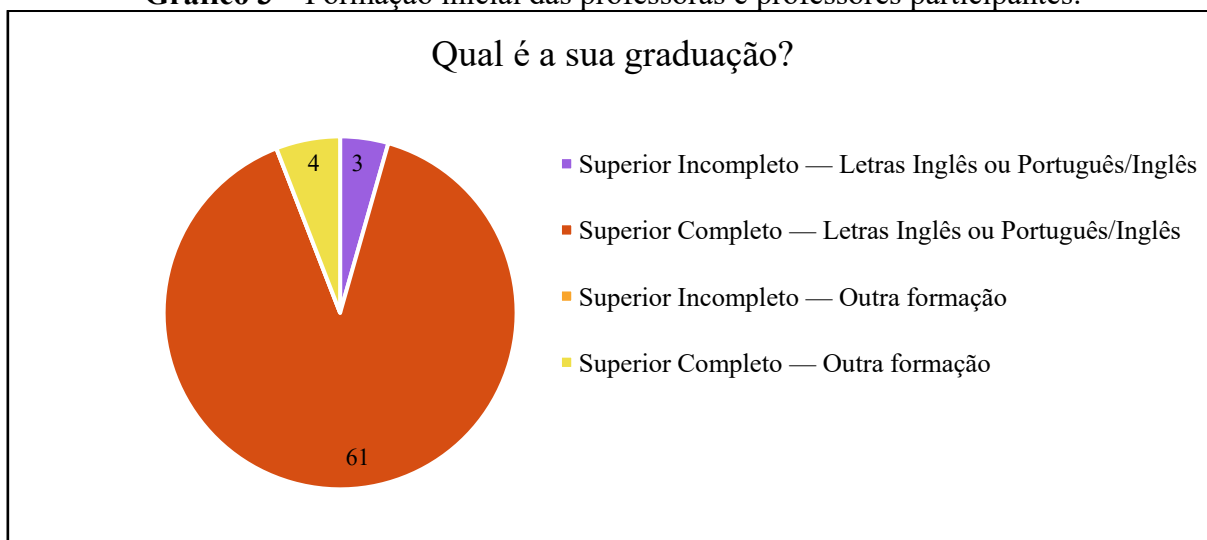
**Fonte:** Elaborado pela autora.

Apesar de 36,7% terem 10 anos ou menos de experiência docente — o que indica ser um grupo heterogêneo, especialmente se pensarmos no contexto de inúmeras professoras e professores temporários — o gráfico aponta para uma certa predominância de profissionais com longa trajetória no magistério.

No conjunto, os dados demográficos indicam um equilíbrio entre profissionais experientes e novatos, embora o predomínio de professoras e professores com mais de duas décadas de atuação evidencie uma carreira docente mais sólida. Essa característica pode impactar a forma como as novas tecnologias educacionais são recebidas — docentes com mais tempo de profissão tendem a ter maior domínio pedagógico, mas podem apresentar maior resistência ou necessidade de apoio na integração de recursos digitais às práticas de ensino.

Dando sequência às informações demográficas, o Gráfico 3, referente à formação inicial, mostra que a imensa maioria (89,7%) possui graduação completa em Letras (Inglês ou Português/Inglês). Apenas uma pequena parcela (5,9%) possui superior completo em outra formação, enquanto outros 4,4% ainda têm o curso superior incompleto em Letras. Isso indica uma forte adequação entre a formação acadêmica e a área de atuação dos docentes, o que é positivo para o ensino de língua inglesa.

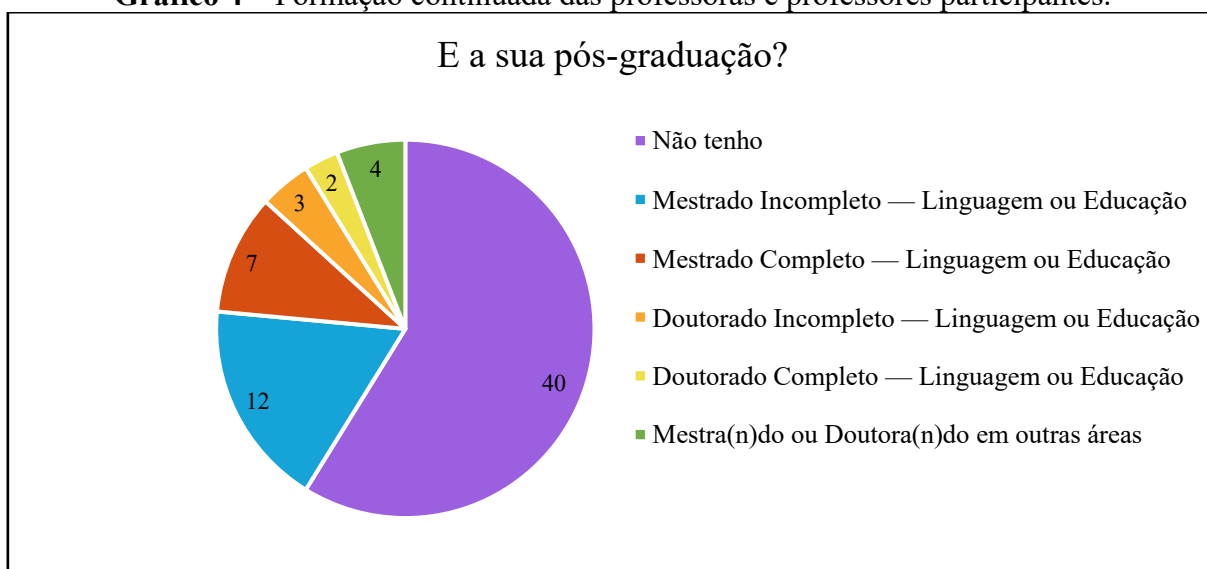
**Gráfico 3** – Formação inicial das professoras e professores participantes.



**Fonte:** Elaborado pela autora.

O Gráfico 4, que trata da formação continuada (pós-graduação), apresenta, por sua vez, um cenário mais diverso. A maioria das professoras e dos professores (58,8%) declarou não possuir pós-graduação, apontando para uma lacuna na continuidade da formação acadêmica entre os participantes. Por outro lado, 17,6% são mestrandos em áreas de Linguagem ou Educação, e 10,3% já concluíram o mestrado nessas mesmas áreas. Um grupo menor, com cerca de 5,9%, encontra-se em um programa de mestrado/doutorado em outras áreas, 4,4% são doutorandos e 2,9% são doutores em Linguagem ou Educação.

**Gráfico 4** – Formação continuada das professoras e professores participantes.



**Fonte:** Elaborado pela autora.

Esses resultados me sugerem que, embora a formação inicial dos docentes seja fortemente voltada à área de Letras, ainda há um baixo índice de qualificação *stricto sensu*<sup>64</sup> entre os participantes. Isso pode estar relacionado a fatores como falta de incentivo institucional, carga de trabalho elevada e limitações de acesso a programas de pós-graduação, especialmente para professoras e professores da rede pública.

O perfil demográfico e profissional das docentes e dos docentes participantes, portanto, revela um grupo majoritariamente experiente e com formação específica na área, mas que também reflete, em parte, as condições estruturais da rede pública. Essas características constituem um pano de fundo essencial para interpretar os posicionamentos que serão analisados nos capítulos seguintes. Passo agora ao segundo grupo de participantes, cuja experiência direta como usuários finais da plataforma oferece uma perspectiva fundamental e complementar à visão docente.

#### 3.4.2 As egressas e os egressos

O segundo questionário<sup>65</sup> (Apêndice I) foi destinado às recém-egressas e aos recém-egressos no ensino público do Paraná, constituído de cinco partes, totalizando 12 perguntas. Dessas, duas foram de múltipla escolha, duas foram dissertativas, e as outras oito perguntas seguiram um modelo similar de afirmativas do questionário docente, avaliadas também por meio de escala *Likert* (indo de “discordo plenamente” até “concordo plenamente”).

Assim como no questionário para docentes, também estabeleci critérios claros de inclusão e exclusão para compor o *corpus* de vozes de egressas e egressos. As perguntas-filtro “Você estudou no ensino público do Paraná?” e “Você teve experiência com a plataforma Inglês Paraná?” excluíram quem não preenchesse esses dois requisitos, garantindo que as respostas partissem de egressas e egressos com vivência direta do objeto em estudo.

Para o recrutamento dos participantes, utilizei, novamente, a técnica de amostragem em bola de neve (Goodman, 1961). Minha estratégia inicial, no entanto, era diferente: planejava disseminar o questionário por meio das listas de e-mail ou canais oficiais de estudantes de todas as universidades públicas paranaenses. Contudo, ao submeter o projeto ao Comitê de Ética, a aprovação para esse método condicionava-se à obtenção de um documento de anuência formal

---

<sup>64</sup> Qualificação *stricto sensu* refere-se aos programas de pós-graduação que conferem títulos acadêmicos de mestrado e doutorado, regulados e avaliados pela CAPES no Brasil. A expressão latina *stricto sensu* (“sentido estrito”) diferencia esses programas de outras formações de pós-graduação, como as especializações categorizadas como *lato sensu* (“sentido amplo”).

<sup>65</sup> Disponível também no link: <https://forms.gle/ULPSnmewRNboebuB8>.

de cada instituição de ensino superior. Das doze universidades estaduais e federais contactadas, apenas duas responderam ao pedido, tornando inviável a via institucional inicialmente idealizada. Diante desse impasse, adaptei a abordagem, optando por uma estratégia semelhante à do recrutamento de docentes.

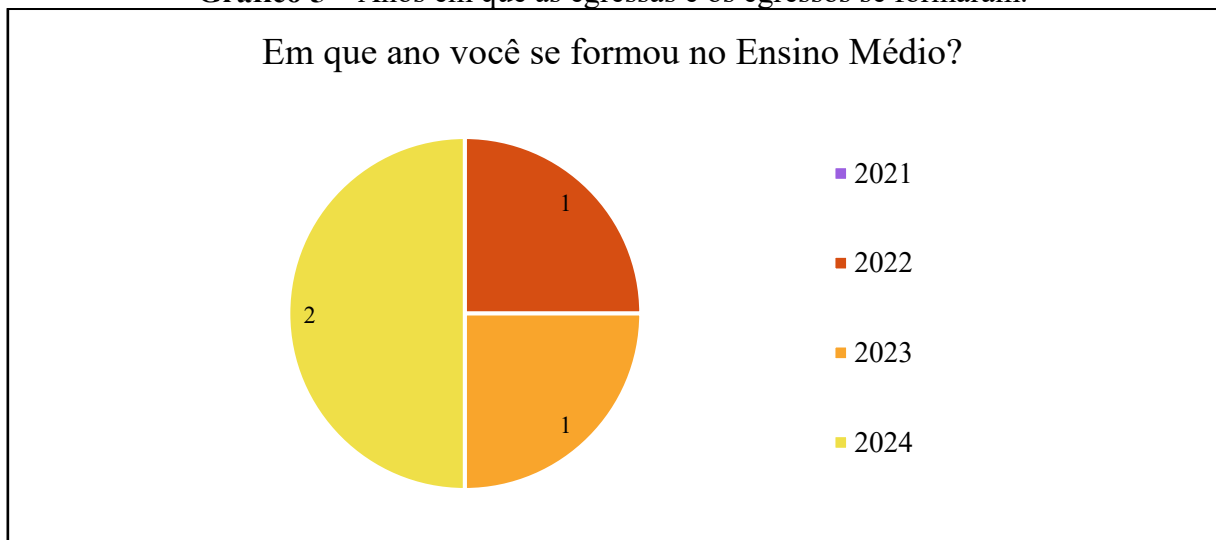
Primeiramente, entrei em contato com jovens colegas universitários, recém-egressas e recém-egressos do ensino público do Paraná, convidei-os a responder o formulário e pedi que disseminassem entre ex-colegas de ensino médio. Posteriormente, conversei com as mesmas professoras e professores colegas que conversei anteriormente, pedindo para entrarem em contato com ex-estudantes, e pedissem que também distribuíssem o questionário entre colegas.

Em contraste marcante com o grupo de docentes, que reuniu 68 participantes, a amostra de egressas e egressos apresentou uma adesão significativamente menor, com apenas quatro respondentes. Essa baixa participação pode ser atribuída a diversos fatores, como a maior dificuldade em acessar e engajar um público já disperso após a conclusão do ensino médio, a possível saturação ou desinteresse por pesquisas acadêmicas nessa fase de transição e as limitações inerentes à técnica de bola de neve em um contexto de vínculos mais fragilizados ou descontínuos.

No entanto, apesar do número reduzido e insuficiente para generalizações estatísticas, optei por manter e analisar essas respostas devido ao caráter qualitativo e exploratório de parte da investigação. Os comentários abertos fornecidos por essas quatro egressas e egressos foram ricos em detalhes, experiências concretas e críticas articuladas, oferecendo perspectivas de alta relevância e profundidade que merecem ser considerados como vozes legítimas e informadas sobre a experiência discente com a plataforma.

Passando ao perfil das egressas e dos egressos, o Gráfico 5 detalha o ano de conclusão do ensino médio. A distribuição mostra certa variedade temporal: dois participantes formaram-se em 2024, ou seja, imediatamente antes da aplicação da pesquisa, enquanto os outros dois se dividem igualmente entre os anos de 2021 e 2023. Essa distribuição indica que a amostra, ainda que pequena, abrange egressas e egressos de diferentes momentos de implementação da política, permitindo captar percepções de quem vivenciou a plataforma em estágios possivelmente distintos de sua consolidação.

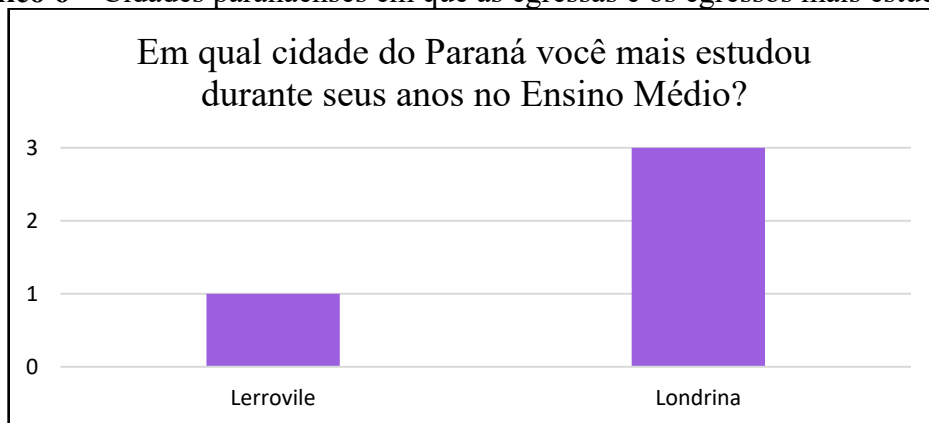
**Gráfico 5** – Anos em que as egressas e os egressos se formaram.



Fonte: Elaborado pela autora.

No que se refere à localização, o Gráfico 6 revela que três participantes tiveram suas trajetórias escolares no ensino médio concentradas em Londrina, enquanto um participante estudou em Lerrovile, distrito de Londrina. Essa concentração reflete, em parte, a rede de contatos inicial da pesquisa.

**Gráfico 6** – Cidades paranaenses em que as egressas e os egressos mais estudaram.



Fonte: Elaborado pela autora.

Com o perfil dos dois grupos de participantes assim delineado, o próximo passo deste percurso metodológico é descrever os procedimentos de análise empregados para interpretar os dados tanto documentais quanto das *surveys*.

### 3.5 OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Para operacionalizar as escolhas metodológicas apresentadas até aqui e traduzir o amplo conjunto de dados coletados em interpretações fundamentadas, estruturei a fase analítica em

dois movimentos principais e complementares. O primeiro, apresentado a seguir, dedica-se a desvelar a proposta pedagógica implícita nos documentos oficiais e na arquitetura da plataforma. O segundo, detalhado mais adiante, foca em interpretar os posicionamentos e as experiências narradas por professoras, professores, egressas e egressos.

### 3.5.1 A Análise do Conteúdo Documental

Para realizar esse primeiro movimento analítico — voltado à proposta pedagógica implícita nos documentos e na plataforma —, estruturei o exame em duas etapas interligadas. Inicialmente, apliquei a dicotomia entre as visões mecanicista e sociointeracionista como lente central para categorizar e interpretar as atividades do Inglês Paraná, buscando revelar seu modelo subjacente de língua e aprendizagem. Em seguida, confrontei esses achados com os parâmetros oficiais da BNCC e do RCEMP, a fim de avaliar seu alinhamento com as diretrizes curriculares que defendem uma perspectiva sociointeracionista e crítica.

#### 3.5.1.1 A visão mecanicista e a visão sociointeracionista

Ao analisar o conteúdo documental, recorri a uma distinção fundamental no campo do ensino de línguas apresentada na seção anterior, (especificamente o tópico 2.4): a dicotomia entre visões mecanicistas e visões sociointeracionistas de língua(gem) e seu aprendizado.

Sintetizei essa dicotomia no Quadro 5 a seguir, e nele contrastei os dois paradigmas em sete eixos: concepção de língua (código fixo vs. prática social), natureza da atividade pedagógica (exercício de repetição vs. tarefa contextualizada), papel estudantil (executor passivo vs. negociador ativo), papel docente (transmissor vs. mediador) e tratamento do erro (desvio a ser corrigido vs. elemento do processo).

**Quadro 5** – Comparação entre Ensino Mecanicista vs. Ensino Sociointeracionista.

CRITÉRIO DE COMPARAÇÃO	ENSINO MECANICISTA	ENSINO SOCIOINTERACIONISTA
<b>Concepção de língua e linguagem</b>	São vistas de forma fragmentada, normativa e materialista, focando na classificação de termos e na teoria de estímulo-resposta.	Compreendidas como ferramentas psicológica de comunicação e ação social, onde o sentido é inalienável da interação.
<b>Natureza da prática</b>	Predomina o <b>exercício</b> , focado no treinamento, na memorização de padrões e em objetivos imediatos de verificação de conteúdos específicos.	Predomina a <b>atividade</b> , que envolve uma relação complexa entre sujeitos e o contexto histórico-social, visando a formação para além da sala de aula
<b>Papel estudantil</b>	Assumem um papel passivo, limitando-se a reproduções miméticas de modelos pré-estabelecidos.	São vistos como sujeitos produtor que utilizam sua criatividade para agir no mundo e expressar valores e crenças.

<b>Papel docente</b>	Atuam como autoridade, detendo o conhecimento e sendo as únicas leitoras e leitores dos textos produzidos por estudantes.	Atuam mediando e orientando, agindo como “catalisadores <sup>66</sup> ” das dificuldades e facilitadoras e facilitadores da construção de sentidos.
<b>Dinâmica de aprendizagem</b>	Baseia-se na formação de hábitos automáticos e na repetição exaustiva, sem considerar o conhecimento prévio do estudante.	Opera na Zona de Desenvolvimento Proximal, valorizando a assimilação ativa por meio da colaboração e da mediação.
<b>Uso de textos e gêneros</b>	Utiliza textos como pretexto para ensinar gramática ou gêneros miméticos que perdem sua função social original.	O erro é um indicador natural de teste de hipóteses; a avaliação foca na reflexão epilinguística e na reescrita orientada.
<b>Tratamento do erro e avaliação</b>	O erro é um “mau hábito” a ser banido; a avaliação é punitiva ou meramente classificatória.	O erro é um indicador natural de teste de hipóteses; a avaliação foca na reflexão epilinguística e na reescrita orientada.

**Fonte:** A autora, com base em Bakhtin (1986), Conejo, (2007), Marcuschi (2008), Vygotsky (2008), Jalil e Procailo, (2009), Cerqueira (2010), Miranda (2010), Rozeno e Siqueira (2011), Saussure, (2012), Franco e Fernandes (2014) e Martins (2017).

Distinguir entre as abordagens mecanicista e sociointeracionista constitui-se para mim como um divisor de águas tanto do ponto de vista teórico quanto político. Enquanto a primeira abordagem reforça uma lógica de treinamento, padronização e submissão a modelos linguísticos externos, a segunda inscreve a aprendizagem no âmbito da atividade dialógica, da negociação de sentidos e da formação crítica. Esta dicotomia me serve, assim, como lente analítica central para examinar a proposta pedagógica subjacente à plataforma Inglês Paraná, permitindo-me avaliar em que medida seu desenho técnico e seus usos concretos promovem ou obstruem uma educação linguística verdadeiramente emancipatória.

O próximo passo foi analisar cada atividade quanto ao seu objetivo declarado, seu enunciado, o tipo de interação que promovia e o modelo de língua que subjazia à sua execução. Minha pergunta-guia era: esta atividade se aproxima mais de um exercício de decodificação e repetição (próximo da visão mecanicista) ou de uma tarefa de inferência e negociação de sentidos (próximo da visão sociointeracionista)? A partir dessa categorização pude, além de quantificar a predominância de um tipo sobre o outro, interpretar o projeto pedagógico que emerge desse conjunto.

Por fim, o passo analítico decisivo foi o cotejamento sistemático entre o perfil das questões da Prova Paraná e a natureza das tarefas da plataforma Inglês Paraná. Busquei identificar evidências de uma congruência operacional entre o que é treinado na plataforma e o

<sup>66</sup> No trecho, a menção a professores como “catalisadores” emprega o termo em sentido metafórico, apropriando-se de sua propriedade química essencial — acelerar transformações sem serem consumidos no processo — para descrever a atuação docente. Assim como um catalisador facilita reações químicas reduzindo a energia necessária, professoras e professores, nessa analogia, potencializam a superação de dificuldades e a construção de sentidos pelas estudantes e pelos estudantes, mediando a aceleração e viabilização processos de aprendizagem, sem ser o centro da interação.

que é demandado na avaliação, examinando se este suposto alinhamento reforçava uma visão mecanicista ou sociointeracionista da aprendizagem de línguas.

### 3.5.1.2 A plataforma Inglês Paraná e a Prova Paraná à luz da BNCC e do RCEMP

Após essa classificação, realizei uma comparação entre os aspectos presentes nas diretrizes da BNCC e do RCEMP. A análise comparativa de ambos os documentos converge, mesmo dentro da visão de inglês como língua franca, para a visão sociointeracionista, com potencial para uma educação linguística crítica e intercultural.

Como forma de sistematizar as convergências e as especificidades entre os documentos curriculares nacional e estadual, o Quadro 6 apresenta uma análise comparativa das concepções de língua, das competências, das abordagens metodológicas e de avaliação propostas pela BNCC (2018) e pelo RCEMP (2021):

**Quadro 6** – Quadro comparativo entre BNCC e RCEMP.

ASPECTO	BNCC (2018)	RCEMP (2021)
<b>Visão da Língua Inglesa</b>	Inglês como língua franca, prática social, multimodal e intercultural.	Inglês como língua franca desterritorializada, com foco na função social, interculturalidade e inclusão.
<b>Competências específicas</b>	Desenvolver competências interculturais, comunicativas e críticas; usar mídias digitais.	Desenvolver protagonismo, autoria, criticidade; usar inglês para pesquisa e interação em culturas juvenis e digitais.
<b>Abordagem metodológica</b>	Atividades significativas e contextualizadas, problematização de usos da língua.	Metodologias ativas (projetos, casos, gamificação), integração de tecnologias digitais.
<b>Avaliação</b>	Foco em práticas de linguagem e usos reais; inteligibilidade e repertório crítico.	Avaliação formativa, focada no processo e na reflexão crítica.

**Fonte:** A autora, com base em Brasil (2018) e Paraná (2021).

A partir dessa sistematização das diretrizes curriculares, que forneceu os parâmetros oficiais para a análise documental, o próximo procedimento metodológico consistiu em analisar os dados provenientes das *surveys*.

### 3.5.2 A Análise dos Dados dos Questionários

No âmbito da Linguística Aplicada, investigar um fenômeno que envolve discursos e práticas sociais exige um instrumental teórico-metodológico capaz de captar não apenas o que é dito, mas como se diz, de que lugar se fala e com que vozes se constroem os sentidos. O estudo da linguagem, nessa perspectiva, pode ser conduzido por diversas abordagens que analisam o discurso humano — como a Análise do Discurso Crítica, o Interacionismo

Sociodiscursivo, a Análise Crítica de Gêneros, a Perspectiva Sistêmico-Funcional, a Análise Dialógica do Discurso, a Sociorretórica, entre outras — cada qual com seus objetos e recortes específicos.

Minha pesquisa se inscreve no viés teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), sob a orientação da Professora Doutora Vera Lúcia Lopes Cristovão, cuja trajetória tem acompanhado e desenvolvido essa linha de investigação. Adotei o ISD como fundamento para examinar a linguagem em sua dimensão constitutiva da atividade humana, situada em contextos sociais específicos.

O ISD foi fundado por Jean-Paul Bronckart<sup>67</sup> e consolida-se como uma abordagem teórico-metodológica para o estudo das produções verbais humanas em uso, conforme compilado, exposto e discutido por Veçossi (2014). Historicamente, seu surgimento decorre da necessidade de a Linguística ir além da análise dos sistemas formais da língua (como a fonologia<sup>68</sup> e a sintaxe<sup>69</sup>) para compreender como a linguagem opera concretamente nas interações sociais, recorrendo para isso a contribuições da Psicologia e da Sociologia.

Sua base teórica articula três pilares fundamentais (Veçossi, 2014): a psicologia histórico-cultural de Lev Vygotsky, a linguística de Ferdinand de Saussure e a filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin e Valentin Volóchinov. De Vygotsky, retém-se a tese de que as funções psicológicas superiores são constituídas na e pela socialização, por meio da internalização de instrumentos semióticos. De Saussure, assume a noção da língua como sistema social necessário à organização do pensamento. E, de Bakhtin e Volóchinov, incorpora a concepção de que a interação verbal é a realidade fundamental da língua, materializada em gêneros do discurso vinculados a esferas específicas da atividade humana. Assim, o ISD posiciona-se como uma abordagem integradora, apta a investigar não apenas o que é dito em um dado contexto, mas como se diz, sob quais condições históricas e sociais, e com que consequências para a construção dos sentidos e das próprias identidades dos sujeitos.

---

<sup>67</sup> Bronckart é um renomado linguista e psicólogo suíço, professor honorário da Universidade de Genebra, conhecido por seus trabalhos na interface entre linguística, análise do discurso e psicologia do desenvolvimento. Sua contribuição mais influente é o ISD, que integra perspectivas da linguística enunciativa, da psicologia histórico-cultural (Vygotsky) e da análise de textos para estudar a atividade humana mediada pela linguagem.

<sup>68</sup> Fonologia é o ramo da linguística que estuda a organização funcional dos sons em sistemas linguísticos, analisando como fonemas (unidades sonoras distintivas) se contrastam e combinam para criar significado, independentemente de variações na realização concreta dos sons (esta última, objeto da Fonética).

<sup>69</sup> Sintaxe é a área da linguística que investiga a estrutura interna e as regras de combinação que organizam palavras em constituintes (sintagmas) e estes em sentenças gramaticais, descrevendo os princípios hierárquicos que regem a formação de enunciados em uma língua.

### 3.5.2.1 Os mecanismos enunciativos

Desse quadro teórico amplo, recorto para a análise das respostas das professoras, professores, egressas e egressos, um conjunto específico de ferramentas: os mecanismos enunciativos. Embora o ISD ofereça um aparato analítico mais abrangente, optei por seguir a sistematização proposta por Costa (2012), que detalha e operacionaliza, com base em uma rede de autores — Bakhtin e Volóchinov<sup>70</sup>, Kristeva, Ducrot, Ilari, o próprio Bronckart e Koch —, as categorias de vozes e modalizações. Esses mecanismos permitem dissecar a arquitetura interna dos enunciados, identificando as múltiplas instâncias de fala que os compõem e as avaliações que os atravessam.

#### 3.5.2.1.1 As vozes

No âmbito dos mecanismos enunciativos, “o estudo das vozes permite compreender o diálogo entre os diferentes discursos que constituem o texto e entre os sujeitos que se confrontam nesse espaço interlocutivo” (Cunha, 2002 *apud* Costa, 2012, p. 31). Segundo Costa (2012), para Bakhtin e Volóchinov ([1929] 2021) todo discurso é constituído por múltiplas vozes em diálogo, fenômeno que ele denomina dialogismo, que se expressa na interação entre enunciador (quem fala) e enunciatário (para quem se fala). Sobre Ducrot (1987), Costa (2012) amplia essa noção ao propor a ideia de polifonia, entendida como a coexistência de diferentes pontos de vista dentro de um mesmo enunciado. Já com base em Kristeva (1974), Costa (2012) enfatiza a intertextualidade, isto é, o modo como um texto sempre se relaciona com outros discursos previamente produzidos. Essas três concepções fundamentam a categoria vozes, que me permitiu identificar, nas falas das professoras e dos professores, quando predominaram vozes individuais, sociais, ou de personagens.

Para Bronckart (2023), a **voz do autor** é aquela que parte do indivíduo que produz o texto, manifestando-se por meio de comentários e avaliações sobre o que está sendo enunciado. Embora o autor seja o responsável pela organização das sequências textuais e pelo gerenciamento dos mecanismos de textualização, ele não é o único responsável pelo conteúdo

---

<sup>70</sup> Costa (2012) utilizou um texto que denota Bakhtin ([1929] 2002) como autor, enquanto meu texto referência implica apenas Volóchinov como autor. Por conta disso, resolvi manter os dois no texto como Bakhtin e Volóchinov ([1929] 2021). Isso se dá devido a polêmica sobre a autoria das obras produzidas pelo grupo multidisciplinar de intelectuais russos que se reunia para discutir temas fundamentais das realidades humanas, como a linguagem, o sujeito, a ética e a estética entre os anos de 1919 e 1929. De acordo com Silva (2017), em 1970 o linguista Ivánov afirmou que Bakhtin era o verdadeiro autor de textos publicados sob os nomes de seus colaboradores Volóchinov e Medvedev, o que gerou uma série de divergências em citações e referências acadêmicas.

enunciado, dividindo essa responsabilidade com outras vozes. Linguisticamente, a voz do autor pode ser identificada através do uso de verbos na primeira pessoa (singular ou plural) ou ser inferida pelo posicionamento assumido diante do tema.

As **vozes sociais**, ainda seguindo Bronckart (2023), representam discursos de outras pessoas ou de instituições humanas externas ao conteúdo temático do texto, funcionando como avaliadoras externas, e manifestam-se predominantemente por meio da intertextualidade explícita, tanto por citações diretas ou indiretas. A presença dessas vozes reforça o conceito de dialogismo, indicando que o texto é constituído a partir de outros textos e não pertence exclusivamente ao autor.

Por fim, Bronckart (2023) estabelece que as **vozes de personagens** são atribuídas a pessoas ou entidades humanizadas que estão diretamente implicadas no percurso temático, sendo expressas também através do discurso direto ou indireto. Diferente das vozes sociais, que são externas, as vozes de personagens participam ativamente da construção do tema central do enunciado.

Para facilitar a compreensão, imagino um regente de uma orquestra. A voz do autor seria o regente que conduz e comenta a obra, enquanto as vozes sociais seriam as partituras de grandes mestres que ele cita para dar autoridade à sua execução. Já as vozes de personagens seriam os solos individuais dos instrumentos que narram uma parte específica da história dentro da sinfonia. No caso desta pesquisa, considero como voz social tudo o que parte da SEED-PR, e vozes de personagens as falas de outros docentes e/ou egressos que não o enunciador do discurso. Para facilitar a apresentação dos resultados, optei por identificar cada uma das vozes nas respostas das professoras e professores através de marcações em *itálico para a voz do autor*, sublinhado para as vozes sociais e **negrito para as vozes de personagens**.

### 3.5.2.1.2 *As modalizações*

Complementarmente, Costa (2012) aponta que Ilari (1992) e Bronckart (2023) também destacam o papel das modalizações em análises linguísticas. Modalizações são marcas linguísticas que expressam avaliações do enunciador sobre o conteúdo temático presente no discurso. As modalizações podem ser de quatro tipos: lógicas, deônticas, pragmáticas e apreciativas. Acredito ser esta a parte mais complexa — inclusive para mim — de toda a teoria desta pesquisa, então trarei uma analogia após a explicação teórica. Para conferir maior densidade analítica às categorias de Bronckart (2023), também articulo as modalizações aos “três mundos” da teoria da ação comunicativa de Habermas, conforme sistematizado por Pinent

(2004).

As **modalizações lógicas** (Bronckart, 2023; Machado e Bronckart, 2009) **ou epistêmicas** (Ilari, 1992 *apud* Costa, 2012) consistem em avaliações sobre elementos do conteúdo temático que os apresentam como fatos certos, possíveis, prováveis ou necessários. Sob a ótica de Habermas explicitada por Pinent (2004), as modalizações lógicas vinculam-se ao “mundo objetivo”, em que o falante emite sentenças assertivas sobre o estado real das coisas, submetendo-as a pretensões de verdade. Elas atuam como reguladores da intensidade e do grau de comprometimento do enunciador com o conteúdo proferido, podendo ser asseverativas ao expressarem certeza inquestionável (por meio de advérbios como “realmente” e “obviamente”, verbos no presente do indicativo ou construções como “é evidente que...”) ou quase-asseverativas ao sinalizarem possibilidade ou hipótese (recorrendo a advérbios como “talvez” e “provavelmente”, ao futuro do pretérito como “poderia” e “teria”, e a expressões impessoais como “é possível que...”). Tais marcas auxiliam na orientação da interpretação do leitor, estabelecendo se o conteúdo é construído como uma certeza absoluta ou uma possibilidade pelo enunciador.

Já as **modalizações deônticas** (Ilari, 1992 *apud* Costa, 2012; Bronckart, 1999; Machado e Bronckart, 2009) são recursos linguísticos que expressam avaliações baseadas em valores e normas sociais, apresentando ações ou estados como obrigatórios, permitidos, proibidos ou desejáveis. Na ótica de Habermas, as modalizações deônticas relacionam-se ao mundo social (ou sociosubjetivo), pautando-se por normas compartilhadas, obrigações e pela validade normativa das ações (Pinent, 2004). Elas se realizam principalmente por meio de verbos auxiliares modais, (como “dever”, “poder” e “precisar”), de advérbios (como “obrigatoriamente” e “necessariamente”), e de construções impessoais (como “é necessário”, “é preciso” ou “é proibido”). Além de regularem condutas, esses mecanismos frequentemente estabelecem ou refletem uma relação hierárquica, posicionando o enunciador em um lugar de autoridade em relação ao destinatário e contribuindo para a coerência pragmática do discurso ao sinalizar as normas e expectativas sociais em jogo.

Por sua vez, as **modalizações apreciativas** (Bronckart, 1999; Machado e Bronckart, 2009) **ou afetivas** (Ilari, 1992 *apud* Costa, 2012) são recursos linguísticos que introduzem uma avaliação subjetiva e emotiva sobre o conteúdo temático, classificando elementos do discurso a partir do ponto de vista pessoal do enunciador, como bom, mau, estranho ou infeliz. Novamente nos mundos de Habermas (Pinent, 2004), as modalizações apreciativas remetem ao mundo subjetivo, funcionando como expressões de sinceridade que tornam conhecidas as vivências e os estados afetivos internos do locutor. Elas se realizam principalmente por meio

de advérbios subjetivos (“felizmente”, “curiosamente”), advérbios intersubjetivos (“sinceramente”), locuções adverbiais (“com seriedade”), adjetivos qualificativos e advérbios de modo com carga avaliativa (“explicitamente”). Diferentemente das modalizações lógicas ou deônticas, seu foco não está na verdade ou na norma, mas na expressão de um julgamento de valor, orientando a interpretação do leitor por meio de uma carga afetiva ou ideológica.

Finalmente, as **modalizações pragmáticas** (Bronckart, 1999) são recursos linguísticos que avaliam o engajamento, a responsabilidade e a capacidade de um agente em relação às suas ações, focalizando suas intenções, tentativas, desejos ou impedimentos (Costa, 2012). Realizam-se principalmente por meio de verbos auxiliares modais (“poder”, “dever”) e estruturas verbais (como “querer”, “tentar”, “buscar” e “gostar de”), seguidos de infinitivo. Diferentemente de outras modalizações, que se concentram na verdade do fato ou em normas, a pragmática visa a interpretar aquilo que o agente desejou ou tentou realizar, mesmo que não concretizado, revelando, assim, o seu “querer-fazer” e “saber-fazer” no plano discursivo (Machado e Bronckart, 2009).

Para uma melhor compreensão, imagino-me como uma jurada em uma competição de ginástica. Utilizo a modalização lógica como o cronômetro que mede o tempo real (fato) e a deôntica como o livro de regras que define o que é permitido ou obrigatório. Já a pragmática me auxilia a avaliar se atletas tiveram a intenção e a capacidade de realizar a manobra, enquanto a apreciativa é a minha reação emocional e o gosto pessoal sobre a beleza da performance.

Para além disso, há situações em que não existem unidades linguísticas específicas que marquem explicitamente a posição da instância enunciativa sobre o conteúdo da proposição. Essas foram denominadas por Bronckart (1999), e reiteradas por Machado e Bronckart (2009), como **modalizações zero**. De acordo com Bronckart (1999), esse mecanismo caracteriza-se por uma simples asserção, seja ela positiva ou negativa, que se manifesta como uma constatação pura. Por meio desse recurso, o enunciador apresenta a informação como uma verdade incontestável, como ilustra o exemplo clássico “A Terra gira em redor do sol” (Machado e Bronckart, 2009, p. 61), em que a ausência de modalizadores reforça o caráter factual e objetivo do enunciado.

Para facilitar a compreensão, a modalização zero funciona como uma fotografia — daquela mesma competição de ginástica —, mas sem filtros ou edições: enquanto as outras modalizações adicionam todas as nuances (tempo, regras, intenções, capacidades e avaliações) à imagem, o grau zero apresenta a cena como a realidade nua e crua, sem interferências.

Com base nesse referencial, organizei um quadro avaliativo (Quadro 7) onde sistematizei categorias de análise, exemplos linguísticos e critérios interpretativos

**Quadro 7 – Rubrica de análise enunciativa das respostas docentes.**

CATEGORIA	DESCRITOR	EXEMPLO	AVALIAÇÃO
<b>Voz do autor</b>	Docentes assumem diretamente suas posições e experiências.	“Eu acredito que a plataforma ajuda pouco.”	Identificar clareza e frequência de posicionamentos pessoais.
<b>Vozes sociais</b>	Discursos institucionais, colegas, normas, documentos oficiais.	“A Secretaria exige que usemos a plataforma.”	Observar adesão ou distanciamento do discurso institucional.
<b>Vozes de personagens</b>	Presença de estudantes, gestores, comunidade.	“Os estudantes reclamam que a plataforma é difícil.”	Analisar o peso dado a esses discursos na construção da opinião docente.
<b>Modalizações lógicas</b>	Certeza, dúvida, possibilidade.	“Talvez ajude.”	Avaliar o grau de certeza ou incerteza (mundo objetivo) sobre a efetividade da plataforma.
<b>Modalizações deônticas</b>	Obrigação, permissão, proibição.	“Somos obrigados a registrar tudo.”	Identificar percepção (mundo social) de obrigatoriedade ou restrição.
<b>Modalizações apreciativas</b>	Avaliações subjetivas, positivas ou negativas.	“Infelizmente, a plataforma não funciona bem.”	Examinar se prevalecem avaliações (mundo subjetivo) positivas, negativas ou neutras.
<b>Modalizações pragmáticas</b>	Intenção, capacidade, responsabilidade docente.	“Eu tento adaptar minhas aulas.”	Observar se docentes se veem como agentes ativos ou passivos diante da política.
<b>Grau zero de modalização</b>	Asserção simples que se manifesta como uma constatação pura, sem marcas linguísticas que expressem a posição do enunciador	“Faço uso dos vídeos em sala de aula para desenvolver o listening e o speaking dos alunos.”	Identificar a presença de respostas que apresentam a cena como a realidade nua e crua, sem filtros ou interferências avaliativas.

**Fonte:** Elaborado pela autora, com base em Bakhtin e Volóchinov ([1929] 2021), Bronckart (1999) e Costa (2012).

Essas categorias me permitiram compreender o que docentes e egressos dizem sobre a plataforma Inglês Paraná e como se posicionam diante dela. Se aderem ao discurso institucional, se o contestam, se expressam avaliações positivas, negativas ou ambíguas, ou ainda se se percebem como agentes ativos ou passivos frente às políticas educacionais. Para isso, utilizei um sistema de cores para representar cada uma das modalizações, usando **vermelho** para modalizações **lógicas**, **amarelo** para as **deônticas**, **azul** para as **apreciativas**, **verde** para as **pragmáticas** e **roxo** para **grau zero** de modalizações.

Para triangular e enriquecer essas interpretações, o próximo passo consistiu na análise estatística descritiva e inferencial dos dados quantitativos coletados e gerados ao longo dessa pesquisa.

### 3.5.3 A Análise Estatística

O ingresso na etapa de análise estatística deste trabalho suscita uma reflexão sobre a

relação, frequentemente marcada por certo desconforto metodológico, entre os pesquisadores das Humanidades e os métodos quantitativos. Essa apreensão também se fez presente nesta pesquisa, ainda que não pela primeira vez. Minha trajetória acadêmica inicial, concluída com uma graduação em Ciências Biológicas, já havia demandado um esforço significativo de recuperação e reapropriação dos conteúdos estatísticos ministrados no início do curso — esforço cuja exigência, naquela ocasião, foi ainda mais intensa. A experiência atual, no entanto, me permitiu identificar um ponto crítico: a área de Estudos da Linguagem, pelo menos no contexto específico do PPGEL/UEL, careceria de uma integração mais orgânica e produtiva com a estatística, preferencialmente a partir da oferta de disciplinas dedicadas na pós-graduação, especialmente pela estatística ser a ciência que nos auxilia na coleta, organização, descrição e análise de dados para a tomada de decisões (Silva, 2014) — algo muito pertinente para quem estuda língua e educação. Compreendi, tardiamente, que o desenho metodológico estatístico de um projeto pode e deve ser concebido de modo colaborativo desde sua gênese, muitas vezes em parceria com pesquisadores de departamentos distintos dentro da própria universidade — algo presente na própria UEL. Diante dessa constatação, o presente trabalho foi desenvolvido com base no resgate e na aplicação seletiva de um conjunto de princípios estatísticos originalmente assimilados em 2010, e recontextualizados para atender aos objetivos específicos desta investigação.

Meu propósito nesta seção é descrever como organizei e interpretei os dados quantitativos, mantendo a seriedade que a ciência exige, mas de uma forma que as leitoras e os leitores deste texto se sintam confortáveis entre termos como porcentagens e medianas. Por conta disso, nos próximos parágrafos, explico inúmeros detalhes estatísticos, mesmos os mais simples.

Primeiramente, optei por focar na estatística descritiva, que se encarrega justamente dessa etapa de organização e descrição do que foi observado, deixando de lado a estatística indutiva ou inferencial (Silva, 2014). Para que eu pudesse interpretar os fenômenos desta dissertação, precisei, primeiro, identificar as minhas variáveis, que representam os possíveis resultados de um fenômeno (Silva, 2014). No caso da análise das tarefas da plataforma Inglês Paraná, trabalhei com variáveis qualitativas, pois os valores foram expressos por atributos ou categorias — a visão mecanicista e a visão sociointeracionista — e não por medidas numéricas diretas.

Nessa primeira etapa, analisei um corpus de 362 tarefas. Para consolidar os dados, utilizei os conceitos de frequência absoluta ( $f_i$ ) e frequência relativa ( $Fri$ ) descritos por Silva (2014), e que me permitiram chegar à porcentagem básica. Para alcançar a frequência relativa

de um valor ou categoria em um conjunto de dados, deve-se primeiro obter sua frequência absoluta (o número de vezes que ele ocorre). Em seguida, divide-se essa frequência absoluta pelo número total de observações ou eventos registrados (amostra = n). Esse cálculo é representado pela seguinte fórmula:

$$Fr_i = \frac{f_i}{n}$$

O resultado dessa divisão pode ser expresso como uma fração, um número decimal entre 0 e 1, ou como uma porcentagem (multiplicando o decimal por 100%). Uma propriedade fundamental é que a soma de todas as frequências relativas de um conjunto de dados é sempre igual a 1 (ou 100%), o que a torna uma ferramenta essencial para padronizar a comparação de distribuições, independentemente do tamanho amostral. Já no trabalho com docentes, lidei com o que a estatística chama de amostra (Silva, 2014), pois as 68 professoras e professores formam um subconjunto finito extraído de uma população maior de docentes.

Nos questionários, utilizei a escala *Likert*, tratando as respostas como variáveis quantitativas discretas<sup>71</sup>. Embora opiniões sejam subjetivas, ao atribuir valores de 1 a 5 (de “Discordo Plenamente” a “Concordo Plenamente”), transformei esses dados em valores que podem ser expressos por números em um conjunto enumerável.

Ressalto aqui que a análise de dados em escala *Likert* é permeada por um debate histórico entre a visão ordinal e a intervalar. Enquanto itens individuais são tecnicamente ordinais, sugerindo o uso da mediana e de testes não paramétricos para evitar distorções causadas por valores extremos ou distribuições não normais, a literatura aponta que escalas compostas (formadas pela soma ou média de múltiplos itens) podem ser tratadas como contínuas/intervalares, o que viabiliza o uso da média e de testes paramétricos mais potentes. Embora os testes paramétricos sejam reconhecidos por sua robustez em fornecer resultados confiáveis mesmo sob violações de certas premissas estatísticas, a escolha da técnica deve ser sempre justificada pelo pesquisador, visando transformar percepções subjetivas em ferramentas rigorosas para a compreensão da população investigada.

Quando li Silva (2014), percebi que precisei escolher entre a média aritmética, a moda e a mediana. A média é calculada pela soma de todos os valores dividida pelo número total de observações. A moda ( $M_o$ ) é simplesmente o valor que apresenta a maior frequência, ou seja, o

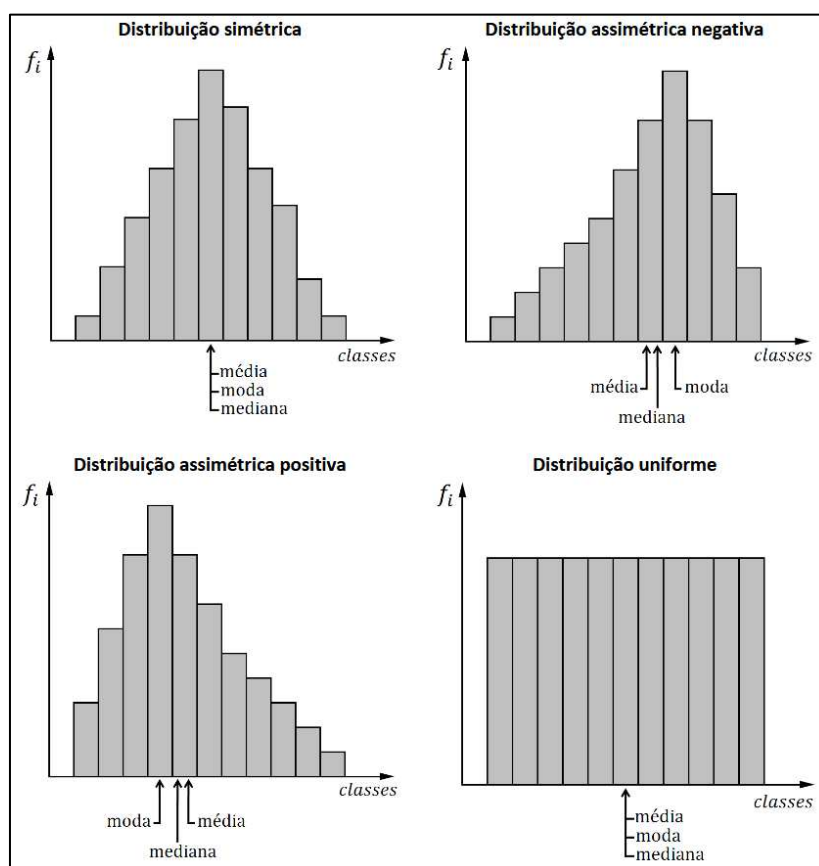
---

<sup>71</sup> Sobre variáveis quantitativas, Silva (2014, p. 1) explica que “[...] a variável é dita quantitativa se seus valores são expressos por medidas numéricas: número de pessoas, salários de funcionários, quantidade de votos, etc. Uma variável quantitativa que pode assumir somente valores dentro de um conjunto enumerável é chamada de variável discreta; e uma variável que pode assumir, teoricamente, qualquer valor dentro de um intervalo é denominada variável contínua.”

que mais se repete na amostra ( $n$ ). Já a mediana ( $M_d$ ) é o valor que divide a série ordenada de dados exatamente ao meio, deixando o mesmo número de elementos à direita e à esquerda

Eu optei pela utilização da mediana como medida central para as afirmações do questionário. A justificativa para essa escolha reside no fato de que a média é extremamente sensível a valores discrepantes ou “entradas” muito afastadas das demais (Silva, 2014), o que pode distorcer a realidade da maioria. Em distribuições que não são perfeitamente simétricas, a mediana oferece um valor que representa a série de forma mais satisfatória do que a média aritmética. Trago a Figura 13 como uma representação gráfica dessas distribuições e como os valores de media, mediana e moda variam em cada um, exemplificando minha escolha pela mediana.

**Figura 13** – Representações gráficas das possíveis relações entre média, mediana e moda



Fonte: Silva (2014, p. 24).

Apliquei essa lógica aos cruzamentos de dados apresentados nos gráficos das subseções anteriores e da próxima seção dessa pesquisa. As representações gráficas, como os gráficos de colunas e de linhas, foram essenciais para facilitar a absorção e interpretação das informações, utilizando o apelo visual para demonstrar a proporção de cada categoria e a evolução das

tendências entre as professoras e os professores.

Abri uma exceção para o uso da média apenas na última questão do questionário: “Qual é a probabilidade de você recomendar o uso da plataforma Inglês Paraná para outros professores?”. Como utilizei uma escala mais ampla, de 0 a 10, a média pôde ser calculada somando-se todas as notas e dividindo pelos 68 respondentes, fornecendo um indicador direto de desempenho similar ao que ocorre em avaliações de larga escala

É de extrema importância que eu faça uma ressalva sobre os quatro egressos que participaram da pesquisa. Estatisticamente, uma amostra precisa representar significativamente a população para que possamos aferir algo sobre a totalidade. Como  $n=4$  é um número muito reduzido, a probabilidade de erros é muito alta (Sullivan e Artino Jr., 2013; Bishop e Herron, 2015). Assim, não submeti os dados desse grupo ao mesmo rigor de medidas de tendência central (como média ou mediana) aplicado aos 68 professores, sendo tratados de forma exploratória.

O uso do ponto médio “Não estou decidido” (3) também foi uma escolha consciente para permitir que respondentes neutros ou indiferentes expressassem sua real opinião, evitando forçar uma escolha entre concordância ou discordância que poderia enviesar os resultados. Como apontam Bishop e Herron (2015) e Tanukaya, Prahmana e Mumu (2022), o objetivo da estatística aqui não é substituir o pensamento, mas fornecer uma base sólida para que eu possa refletir sobre o que os dados realmente mostram sobre a realidade da plataforma Inglês Paraná no estado. Dessa forma, busquei o equilíbrio com esse desenho estatístico ao utilizar a força das frequências e das medidas de posição para mapear o cenário da plataforma, mas também manter a sensibilidade para entender que, por trás de cada número, existe a realidade complexa do uso da linguagem.

Por fim, para que a escuta dessas respostas fosse realizada com o devido respeito e responsabilidade, é fundamental que eu explicito os princípios éticos que orientaram toda a interação com os participantes.

### 3.6 AS CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Minha investigação seguiu rigorosamente os protocolos éticos exigidos para pesquisas envolvendo seres humanos, estando registrada na Plataforma Brasil sob o número 7.632.635. O projeto recebeu aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, conforme atesta o Parecer Consubstanciado (Anexo B). Todos os participantes, tanto docentes quanto egressas e egressos, foram convidados a ler e assinar o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE), o qual

garantiu o anonimato — por meio da escolha de pseudônimos — e o direito de retirada da pesquisa a qualquer momento.

No entanto, em um exercício de transparência posicional, preciso relatar que o percurso ético-metodológico não ocorreu exatamente como planejei. Minha intenção inicial era fundamentar esta etapa estritamente nos princípios da ética emancipatória (Egido e Reis, 2015), que pressupõe uma construção colaborativa onde os participantes aprendem com a pesquisa juntamente comigo. Contudo, o tempo acadêmico impôs limitações severas. Fiquei um longo período do meu mestrado “travada” na espera de documentos de anuência formal de doze universidades públicas paranaenses, tentativa que, ao final de meses de espera e silêncios institucionais, resultou em apenas quatro respostas de egressas e egressos que nem foram alcançados através das instituições de ensino superior.

Esse impasse burocrático consumiu um tempo precioso que seria destinado à fase de devolutiva e discussão dialógica dos resultados com os participantes. Reconheço, portanto, que não consegui trabalhar a ética emancipatória em sua plenitude, pois a profundidade desse ideal exige um tempo de maturação e troca que a urgência do calendário de defesa suprimiu. O aprendizado que extraio dessa experiência é a percepção de como as estruturas formais de controle muitas vezes asfixiam o potencial de uma ética mais orgânica e horizontal, especialmente no curto tempo do mestrado.

Como forma de mitigar essa lacuna e honrar o compromisso com quem me confiou seus relatos, estabeleci como compromisso ético posterior o envio dos resultados finais da dissertação para o e-mail de todas e todos que participaram. Além disso, deixo registrado meu compromisso em me disponibilizar para explicar e debater os achados individualmente ou em grupo, caso qualquer docente sinta essa necessidade.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, dedico-me a apresentar e discutir os dados que emergem da investigação desenhada até aqui. Ao percorrer estas páginas, as leitoras e leitores desse texto encontrarão uma análise detalhada na qual exponho como a arquitetura digital dessas atividades sustenta uma visão de linguagem predominantemente mecanicista, revelando o profundo abismo existente entre a prática operacional da ferramenta e as diretrizes da BNCC e do RCEMP. Para além da análise sistemática das tarefas que compõem o Nível 4 *Elementary* da plataforma Inglês Paraná, examinei a configuração da Prova Paraná e, fundamentalmente, dei voz a 68 professoras e professores, e quatro egressas e egressos que compartilham suas percepções sobre a obrigatoriedade do uso, a perda da autonomia pedagógica e o esvaziamento da motivação discente diante de um sistema focado em métricas e repetições.

Antes de prosseguir, trago um aviso amigável: os Apêndices G, J e K são peças-chave para esta parte da discussão. Se sua leitura passou por eles rapidamente, vale a pena dar uma outra olhada, pois eles vão iluminar muito do que vamos conversar agora...

### 4.1 A PLATAFORMA INGLÊS PARANÁ

Com base na análise sistemática dos comandos e atividades da plataforma Inglês Paraná, conforme a descrição completa que apresento no Apêndice G, apresento e discuto o Quadro 8, no qual categorizo e examino a natureza pedagógica das 362 tarefas presentes no Nível 4 *Elementary*.

**Quadro 8** – Análise das atividades da plataforma Inglês Paraná: comandos, quantidade, visão de linguagem e justificativa.

COMANDO <sup>72</sup>	QUANTIDADE	VISÃO	JUSTIFICATIVA
<i>Drag and put in order</i>	6	Mecanicista	Ordenação mecânica de itens conforme regras pré-definidas, sem criação ou contextualização social. Foco na sequência correta, não na produção de sentido.
<i>Fill in gaps or select correctly</i>	37	Mecanicista	Exercício estrutural de preenchimento ou escolha de opção correta. Centrado na forma linguística, na correção normativa e na verificação imediata, sem interação ou produção

<sup>72</sup> Trago, novamente, a tradução dos comandos, na mesma ordem que aparecem na tabela, é: “Arraste e coloque em ordem”; “Preencha as lacunas ou selecione corretamente”; “Vire”; “Ouça e responda”; “Ouça e preencha as lacunas ou selecione corretamente”; “Ouça e combine”; “Ouça e selecione x de y”; “Ouça e classifique”; “Ouça, arraste e coloque em ordem”; “Observe e responda”; “Combine”; “Leia e responda”; “Leia e selecione x de y”; “Leia e compreenda”; “Leia enquanto grava”; “Leia, assista e leia em voz alta/toque”; “Classifique”; “Toque em ordem”; “Assista e responda”; “Assista e preencha as lacunas ou selecione corretamente”; “Assista e leia em voz alta ou selecione corretamente”; “Assista e estude”; “Escreva”.

			criativa.
<i>Flip</i>	8	Mecanicista	Baseado na memorização e repetição de associações isoladas. Não há diálogo ou construção colaborativa de conhecimento.
<i>Listen and answer</i>	35	Mecanicista	Foco na compreensão auditiva com respostas fechadas. Estudantes são passivos, apenas extraem informação sem negociar significado ou produzir linguagem autêntica.
<i>Listen and fill in gaps or select correctly</i>	10	Mecanicista	Combina audição com exercício estrutural. Prioriza a correção formal e o reconhecimento de padrões, desconsiderando o uso social da língua.
<i>Listen and match</i>	4	Mecanicista	Associação mecânica entre estímulo auditivo e opções visuais/textuais. Treina reconhecimento, não produção ou interação.
<i>Listen and select x out of y</i>	6	Mecanicista	Seleção múltipla baseada em áudio. Avaliação fechada, com foco na resposta correta, sem espaço para interpretação ou diálogo.
<i>Listen and sort</i>	2	Mecanicista	Classificação de itens ouvidos em categorias fixas. Atividade de categorização mecânica, sem envolvimento criativo estudantil.
<i>Listen, drag and put in order</i>	1	Mecanicista	Ordenação sequencial baseada em áudio. Combina compreensão auditiva com organização mecânica, sem produção linguística autêntica.
<i>Look at and answer</i>	1	Mecanicista	Resposta a estímulos visuais com respostas pré-definidas. Passividade estudantil, foco na identificação correta, não na expressão pessoal.
<i>Match</i>	25	Mecanicista	Correspondência de pares fixos (ex.: pergunta-resposta, palavra-definição). Treino de associação e memorização, sem contexto comunicativo.
<i>Read and answer</i>	8	Mecanicista	Leitura seguida de questões de compreensão fechadas. Foco na extração de informação literal, sem interpretação crítica ou diálogo.
<i>Read and select x out of y</i>	1	Mecanicista	Seleção múltipla baseada na leitura. Avaliação classificatória, centrada na resposta certa, não no processo de leitura como prática social.
<i>Read and understand</i>	72	Mecanicista	Instrução passiva de assimilação de conteúdo. Estudantes são receptores, não produtores ativos de significado.
<i>Read while recording</i>	53	Mecanicista	Reprodução oral de texto escrito com avaliação corretiva (cores: certo/errado). Foco na pronúncia exata, não na comunicação.
<i>Read, watch and read aloud/tap</i>	1	Mecanicista	Repetição de modelos apresentados audiovisualmente. Reprodução mimética, sem criação ou adaptação pessoal.
<i>Sort</i>	11	Mecanicista	Classificação de itens em categorias pré-definidas. Atividade de organização abstrata, desvinculada de contextos reais de uso.
<i>Tap in order</i>	3	Mecanicista	Ordenação sequencial por toque, com foco na sequência correta, não na produção de narrativa ou diálogo.
<i>Watch and answer</i>	10	Mecanicista	Resposta a vídeo com perguntas fechadas. Passividade do espectador, verificação de compreensão, sem interação ou produção criativa.
<i>Watch and fill in gaps or select correctly</i>	2	Mecanicista	Preenchimento ou seleção baseada em vídeo. Exercício estrutural com suporte audiovisual, mas ainda focado na forma correta.

<i>Watch and read aloud or select correctly</i>	21	Mecanicista	Reprodução oral ou seleção após assistir. Ênfase na imitação e correção, não na expressão autêntica.
<i>Watch and study</i>	43	Mecanicista	Exposição passiva a conteúdo audiovisual para assimilação de regras ou vocabulário. Não há mediação ou construção ativa do conhecimento.
<i>Write</i>	2	Sociointeracionista	Contextualiza a escrita em gêneros reais (carta, cartão postal) com função social clara, incentivando produção criativa, expressão pessoal e uso autônomo da língua como ferramenta de comunicação, em contraste com exercícios estruturais e repetitivos.

**Fonte:** Elaborado pela autora, com base no conteúdo apresentado na *EF English Live Business*.

A classificação evidencia a visão de linguagem subjacente a cada tipo de comando, permitindo uma compreensão crítica das lógicas de interação preeminentes e de seus impactos no processo de aprendizagem. Os comandos predominantes podem ser agrupados em categorias que evidenciam lógicas pedagógicas específicas:

- a) **Comandos de associação e correspondência** (*Flip, Match, Listen and match, Tap to match the pairs*): Essas atividades, frequentes nas seções de vocabulário e gramática, reduzem a aprendizagem a exercícios de emparelhamento entre estímulos auditivos, visuais ou textuais predefinidos. O comando *Flip*, por exemplo, transforma o léxico em cartas a serem viradas, privilegiando a memorização de pares isolados (palavra-imagem-definição) em detrimento do uso contextualizado. Da mesma forma, *Match* e suas variantes treinam associações mecânicas (ex.: opostos, pergunta-resposta) sem exigir produção ou negociação de significado, reforçando uma concepção de linguagem como código fixo, ignorando sua natureza dialógica e social.
  
- b) **Comandos de reprodução oral controlada** (*Read while recording, Watch and read aloud/tap*): Essas são as atividades mais recorrentes em toda a plataforma, especialmente nas tarefas de expressão e nas *Final Tasks*. As estudantes e os estudantes são convidadas/os a ler ou repetir frases pré-selecionadas, com feedback imediato baseado em cores que indicam acerto ou erro na pronúncia. O foco recai sobre a exatidão fonética e a reprodução fiel de modelos, anulando qualquer espaço para expressão pessoal, adaptação ou comunicação autêntica. Nas *Final Tasks*, mesmo em situações simuladas de interação, as estudantes e os estudantes apenas selecionam e pronunciam uma entre três opções fixas, em um diálogo completamente roteirizado e desprovido de imprevistos ou negociação.

- c) **Comandos de preenchimento e seleção fechada** (*Fill in gap, Listen and answer, Look at and answer, Read and answer, Watch and Answer, Select the correct option*): Esta família de comandos domina as atividades de gramática, compreensão auditiva e leitura. Seja preenchendo lacunas em frases isoladas, seja respondendo a questões de múltipla escolha após ouvir ou ler um texto, as estudantes e os estudantes operam dentro de um espaço de possibilidades rigidamente delimitado. A atividade de escuta (*Listen and answer*), por exemplo, é sistematicamente reduzida à extração de informação literal ou ao reconhecimento de palavras-chave, sem convite à interpretação, inferência ou resposta crítica. A leitura, por sua vez, é tratada como pretexto para exercícios estruturais, com comandos como *Read and answer* focados na localização de informações superficiais, negligenciando completamente as fases de pré e pós-leitura e a dimensão social da prática leitora.
- d) **Comandos de ordenação e classificação** (*Drag and put in order, Tap in order, Sort*): Presentes em atividades gramaticais e de vocabulário, esses comandos treinam a organização sequencial ou categorial de itens (ex.: ordenar eventos em uma linha do tempo, classificar adjetivos como positivos ou negativos). Embora possam simular processos cognitivos de organização, são realizados em um vácuo contextual. A ordenação é mecânica e baseada em regras explícitas, e a classificação opera com categorias pré-definidas, sem que as estudantes e os estudantes negociem ou critiquem os critérios de organização.
- e) **Comandos de estudo passivo** (*Watch and study, Read and understand*): Esses comandos introduzem conteúdos novos por meio de vídeos com palavras destacadas ou páginas explicativas. No entanto, a interação das estudantes e dos estudantes é essencialmente receptiva. *Watch and study* consiste em assistir passivamente a vídeos enquanto palavras ou frases são realçadas, sem qualquer tarefa que não seja a assimilação. *Read and understand* apresenta regras gramaticais ou listas de vocabulário de forma expositiva, antes de encaminhar usuários para exercícios de fixação. Ambos reforçam um modelo transmissivo de conhecimento, no qual as estudantes e os estudantes são receptores passivos de informações a serem posteriormente reproduzidas em formatos mecanicistas.
- f) **Comandos de produção aberta** (*Write*): Esse comando aparece apenas duas vezes em todo o Nível 4 *Elementary*, nas *Final Tasks* das Unidades 5 e 6. Nele, estudantes devem redigir uma carta ou cartão-postal com um número mínimo de palavras. É a

única atividade que escapa à lógica do controle total, abrindo um espaço, ainda que limitado e isolado, para produção linguística autônoma. Sua raridade (0,5% das atividades) confirma, por contraste, a hegemonia dos comandos fechados.

Essa classificação dos comandos me revelou que o panorama pedagógico da plataforma está marcado por uma clara prevalência da visão mecanicista de linguagem. Do total de 362 atividades catalogadas, 360 (o que corresponde a 99,5%) se encaixaram sob a classificação dessa abordagem, enquanto apenas 2 (0,5%) evidenciaram uma perspectiva sociointeracionista. Sendo assim, a plataforma constitui uma tecnologia pedagógica que formata a interação das estudantes e dos estudantes com a língua, confinando-a a operações de baixa complexidade cognitiva: reconhecer, associar, repetir, selecionar e ordenar dentro de parâmetros rigidamente controlados.

Percebo que a plataforma é, na verdade, um compilado de exercícios no sentido preciso definido por Cerqueira (2010): práticas reducionistas e imediatistas centradas na verificação pontual de conteúdos, na repetição de estruturas e na formação de hábitos condicionados por estímulo-resposta. Essa arquitetura de interação i) anula a dialogia e a autoria (Bakhtin e Volóchinov [1929], 2021) ao limitar as estudantes e os estudantes de suas posições de negociação de significados (Vygotsky, 2008), assim como a adaptação da linguagem a contextos reais ou produção de enunciados imprevistos, permitindo majoritariamente a escolha entre alternativas pré-fabricadas (Cerqueira, 2010); ii) esvazia a linguagem de sua dimensão social ao descontextualizar itens linguísticos, tratando a língua como um objeto abstrato a ser montado e desmontado (Conejo, 2007), e não como uma prática social situada (Marcuschi, 2008; Jalil e Procailo, 2009); iii) prioriza a avaliação sobre a aprendizagem por meio da lógica do acerto/erro imediato (materializada nas cores de feedback), em que o foco em respostas únicas transformam cada atividade em um microteste (Cerqueira, 2010), alinhando a plataforma à cultura da *accountability* (Pontes, 2020) e da mensuração contínua (Srniczek, 2016; Savaris, 2022); e iv) subordina tanto docentes quanto estudantes à lógica da plataforma graças a sua previsibilidade e ao roteiro de comandos que reduzem o papel de quem leciona a um gerenciador de acesso (Moreira da Silva, 2019; Baalbaki, 2022); e transforma o de quem estuda em um operador de tarefas (Leher, 2022; Israel, 2025).

Essa constatação corrobora a análise de Silva (2023) sobre as atividades de leitura, que aqui eu expando para todas as habilidades. A plataforma trata a língua como um código fixo e fragmentado, a ser aprendido por meio da acumulação de itens lexicais e gramaticais isolados. O erro não é visto como um indicador natural do processo de teste de hipóteses, como preconiza

a visão sociointeracionista, mas como um mau hábito a ser exterminado pela correção imediata, muitas vezes sinalizada por cores (certo/errado) na própria interface. Aqui, estudantes são radicalmente passivos: executores de tarefas pré-definidas, decodificadores de estímulos. O papel docente, por sua vez, é brutalmente reduzido. Contrariando a previsão do Termo de Referência da licitação (que falava em um modo manual), docentes não podem direcionar ou selecionar atividades específicas. Suas atuações ficam restritas a um acompanhamento genérico de progresso (Silva, 2023; De Deus, 2024; Silva, 2025), transformando-os em gestores de acesso e cumprimento de metas (Moreira da Silva, 2019; Baalbaki, 2022), e não em mediadores do processo de aprendizagem (Vygotsky, 2008; Jalil e Procailo, 2009).

Essa hegemonia do mecanicismo estrutural e funcional materializa a convergência — que descrevi na seção do referencial teórico — entre a racionalidade neoliberal e a infraestrutura do capitalismo de plataforma. A plataforma opera como uma máquina de eficiência, projetada para processar um grande volume de usuários (as 420 mil licenças contratadas) de forma padronizada e automatizada. A lógica da NGP, que importa para o setor público os princípios de produtividade, competitividade e foco em resultados mensuráveis, encontra na arquitetura de uma plataforma digital seu instrumento ideal. O conhecimento é fragmentado em microtarefas mensuráveis, cujo sucesso é quantificado instantaneamente por algoritmos. Essa dataficação do processo educativo, como apontado por Srnieck (2017) e Lopes (2023), serve à geração de métricas de desempenho que alimentam um modelo de negócio, assim como um sistema de *accountability*, levantado por Pontes (2020).

Com a esperança de que o conteúdo temático e narrativo, bem como os diálogos disponíveis em vídeos e áudios no Nível 4 *Elementary* (Quadro 9), pudessem, ao menos, se encaixar no RCEMP e na BNCC por meio do uso do inglês como língua franca, com ênfase na interculturalidade crítica, na diversidade linguística e na discussão de temas sociais, encontrei outra camada de contradição ao constatar que a plataforma apresenta um universo social achatado e homogêneo.

**Quadro 9** – Descrições de todos os diálogos do Nível 4 *Elementary*.

DESCRIÇÃO	CONTEXTO E TEMA
Um homem e uma mulher (ambos brancos) conversam em um escritório; ele pede sugestões para comemorar o aniversário de casamento com a esposa; ela sugere jantar e dança, mas ele prefere algo tradicional, como uma orquestra.	Vida pessoal e trabalho; relações formais e afetivas.
Um casal branco em casa discute sobre o que fazer no “encontro de casal”; ela tenta planejar algo, ele parece desinteressado e passivo.	Conflitos de casal; cotidiano doméstico.
Uma mulher branca fala sobre o namorado: começa elogiando aspectos físicos, mas termina criticando-o com raiva.	Relacionamento amoroso e emoções negativas.

Duas mulheres e um homem (brancos) discutem em uma cozinha quem será convidado para uma festa.	Organização de evento social.
Um homem e uma mulher (brancos) avaliam o desempenho de funcionários: são bons, mas ineficientes e atrasados.	Relações de trabalho e produtividade.
Conversa (apenas áudio) entre colegas sobre um funcionário que deixará a empresa; o homem escreve uma carta de recomendação.	Trabalho e despedida profissional.
Um casal branco relata o dia: ele teve um ótimo dia, ela um péssimo; há contraste de humor.	Vida cotidiana e emoções.
Conversa (apenas áudio) entre dois colegas que comentam sobre o assalto a uma empresa próxima e que contratarão uma guarda mulher; o homem faz um comentário em tom ambíguo.	Segurança e gênero no trabalho.
Família branca em cenas domésticas: mãe trabalha, pai aposentado assiste à TV, filha recém-formada busca emprego; discussões leves e memórias familiares.	Rotina familiar e papéis de gênero.
Entrevista de emprego entre duas mulheres brancas para vaga de designer.	Situação formal de trabalho.
Jovem casal branco em uma praia fria; o homem quer convencê-la a visitar um deserto.	Lazer e viagem.
Mãe e filha brancas conversam na cozinha sobre férias, em tom amargo.	Família e desacordo.
Duas amigas brancas leem um cartão-postal de amigos em viagem; um deles perdeu o passaporte.	Amizade e viagem.
Mulher branca reclama porque o namorado esqueceu de comprar ingressos do cinema; ele minimiza a situação.	Relacionamento e conflito leve.
Mesma família anterior; conversam sobre o passado e o futuro da filha.	Memórias familiares e envelhecimento.
Homem entrevista uma mulher nascida na Jordânia, mas com sotaque norte-americano.	Diversidade cultural (superficial).
Três amigos jantando; casal que está de visita revela que está esperando um bebê.	Amizade e novidade pessoal.
Cena de despedida do casal visitante do vídeo anterior.	Relações interpessoais.
Pai diz que vai acampar, mas na verdade levará a esposa a um hotel cinco estrelas.	Surpresa e humor familiar.
Casal branco no deserto; ele pede que ela dirija; ela hesita, mas aceita. Depois explica que é britânica e dirige do outro lado.	Viagem e adaptação cultural.

**Fonte:** Elaborado pela autora, com base no conteúdo apresentado na EF *English Live Business*.

Os contextos são majoritariamente domésticos ou corporativos, centrados em um estilo de vida de classe média alta. Os personagens são, em esmagadora maioria, brancos, heterossexuais e com sotaques hegemonicamente norte-americanos ou britânicos. As narrativas são previsíveis e reforçam estereótipos de gênero (o homem racional/provedor, a mulher emotiva/cuidadora) e de relações sociais desprovidas de conflitos estruturais. A única aparição superficial de diversidade (uma personagem nascida na Jordânia, mas com sotaque americano) serve mais como uma marca pontual de diversidade do que como uma abertura genuína para a reflexão intercultural.

Esta homogeneidade da plataforma age como operação ideológica ao apresentar um mundo social planejado e padronizado, promovendo uma visão despolitizada da língua inglesa. Ela a transforma em um código de acesso a um universo consumista global, neutralizando seu potencial como ferramenta para compreender e intervir criticamente em um mundo marcado por desigualdades. Isso se alinha perfeitamente ao projeto neoliberal de formação do “capital humano” e do “sujeito empreendedor de si mesmo”, como discutido respectivamente por Rizvi (2017) e Silva e Magiolino (2022). A plataforma não forma para a cidadania global crítica, mas para uma suposta competitividade em um mercado de trabalho que valoriza a adaptabilidade a padrões culturais hegemônicos. É a “captura da subjetividade” (Alves, 2011, *apud* Silva e Magiolino, 2022, p. 740) em ação, moldando disposições afetivas para ver a língua inglesa como um ativo individual a ser acumulado, e não como uma prática social para a emancipação coletiva. Além disso, não há nada que se pareça com as estudantes e os estudantes do ensino público paranaense para possam se ver como falantes da língua inglesa.

Essa concepção entra em radical contradição com a perspectiva de língua franca adotada pela BNCC e pelo RCEMP. Ao acolher e legitimar os usos feitos por falantes ao redor do mundo, as diretrizes questionam a hegemonia de variedades como a estadunidense ou britânica e promovem uma visão “*made in Brazil*”<sup>73</sup> do inglês como língua franca, enfatizando sua natureza política e seu compromisso com a realidade local. A plataforma, no entanto, ao insistir em um modelo mecanicista, centrado na repetição de padrões hegemônicos e na avaliação por acerto/erro imediato, não apenas ignora como ativamente silencia essa perspectiva sociointeracional e plural. Em vez de preparar as estudantes e os estudantes para atuarem como participantes legítimos e críticos em intercâmbios globais, a plataforma os confina a uma prática alienada e reprodutiva, reforçando, assim, os modelos culturais homogêneos e as hierarquias linguísticas que a abordagem de língua franca visa justamente a superar.

Essa lógica de competitividade e de transformação da língua em capital simbólico individual não se restringe à arquitetura interna da plataforma, sendo explicitamente fomentada e incentivada pela SEED-PR por meio de concursos como o “Inglês Paraná Agrinho 2024” (SEED e FAEP, 2024). Este concurso, realizado em parceria com a Federação da Agricultura do Estado do Paraná (FAEP) — entidade que tem como objetivo institucional a defesa dos interesses econômicos do setor rural — materializa a visão utilitarista da educação linguística. O programa Agrinho, que completa 30 anos e atinge cerca de 800 mil estudantes, é apresentado como uma proposta pedagógica interdisciplinar e crítica. No entanto, na prática, sua versão, ao

---

<sup>73</sup> “Feito no Brasil”

menos para o ensino de inglês em 2024, se configurou como uma grande competição individualista, na qual os estudantes foram estimulados, via campanhas em redes sociais com apelo consumista — como a publicação<sup>74</sup> no *Instagram* do NRE-Londrina com o anúncio “ganhe um celular novinho” —, a acumular certificados de proficiência na plataforma. O edital do concurso estabelecia uma rigorosa sequência de etapas eliminatórias baseadas em métricas quantitativas: número de certificados emitidos, porcentagem de acerto na Prova Paraná e frequência escolar. Essa estrutura, que premia com smartphones e medalhas, reduz o processo de aprendizagem a uma corrida por recompensas materiais e validação externa (Rizvi, 2017; Leher, 2022), reforçando a noção do inglês como um ativo a ser acumulado para o sucesso individual (Bortolazzo, 2022; Silva e Magiolino, 2022).

Minha experiência em sala de aula ilustra claramente as contradições dessa abordagem: dentre 120 estudantes, apenas uma se dedicou intensamente à competição, passando horas na plataforma, em sala de aula, em diversas disciplinas, realizando exercícios mecânicos. Apesar do esforço e da quantidade de tarefas cumpridas, a aluna não desenvolveu a capacidade de comunicação autêntica, mostrando-se incapaz de interagir em inglês durante as avaliações orais; nem ganhou o celular. Esse é um, dentre muitos, que evidenciam o abismo entre a proficiência performática, medida por certificados e acertos em exercícios controlados, e a competência comunicativa real, que exige negociação de significados e uso social da língua — dimensões ausentes tanto na plataforma quanto na lógica competitiva do concurso.

Consequentemente, concluo que existe uma contradição profunda e estrutural entre as diretrizes curriculares e a ferramenta pedagógica adotada. A plataforma não está consonante com os princípios da BNCC e do RCEMP em sua prática efetiva, atuando como um obstáculo à sua implementação. Estruturei minha conclusão em três níveis:

- a) **Reprodução apenas retórica dos princípios (discurso x prática):** Os documentos de planejamento (Descrição das Aulas e dos Nivelamentos) reproduzem fielmente a terminologia e os princípios da BNCC e do RCEMP, como o trabalho com campos de atuação social, a perspectiva do inglês como língua franca e o objetivo de formar um protagonista estudantil crítico. Contudo, essa é uma consonância exclusivamente discursiva. Na prática operacional da plataforma esses princípios são esvaziados e inexistentes. A visão de língua como prática social e a priorização da inteligibilidade e negociação de sentidos são substituídas por uma lógica mecanicista de código fixo.
  
- b) **Adaptação superficial e incoerente:** Há uma tentativa de adaptação estrutural na

---

<sup>74</sup> Disponível no link <https://www.instagram.com/reel/C7UIB2UtMMS/>.

organização temática das unidades, que mimetizam os campos de atuação social, e na inclusão de uma “Final Task”. No entanto, essa adaptação é superficial. A tarefa final, que deveria ser o ápice de um processo de prática discursiva autêntica, transforma-se no ápice de uma longa sequência de treino estrutural descontextualizado. Estudantes aplicam fórmulas previamente treinadas em um diálogo rigidamente roteirizado, sem espaço para criação, negociação ou imprevistos. Isso contradiz frontalmente a proposta do RCEMP de desenvolver a competência comunicativa em situações reais ou simuladas de interação.

- c) **Contradição estrutural e predominante na metodologia:** A plataforma contradiz radicalmente os pilares pedagógicos das diretrizes em seus aspectos fundamentais: i) enquanto a BNCC e o RCEMP adotam uma visão sociointeracionista e de língua franca, a plataforma opera com uma visão mecanicista e codificada da língua (99,5% das atividades); ii) as diretrizes preconizam a autoria, a crítica e a negociação, enquanto a plataforma reduz a aprendizagem a reconhecimento, à associação, à repetição e à seleção dentro de parâmetros rigidamente controlados; iii) a BNCC, pela lente da língua franca, supera a noção punitiva de erro, enquanto a plataforma o trata como um desvio a ser eliminado por correção imediata (feedback certo/errado), anulando o erro como parte do processo de teste de hipóteses; e iv) o RCEMP visa à formação crítica e à cidadania global, já a plataforma, por meio de conteúdos homogêneos e da promoção de competições como o Agrinho, forma para a competitividade individual e para a adaptação a padrões hegemônicos, alinhando-se a uma lógica neoliberal de acumulação de capital humano.

Portanto, a medida de consonância é mínima e insuficiente. Restrita ao plano teórico dos documentos de planejamento, ela não se concretiza na experiência de aprendizagem estudantil. A plataforma Inglês Paraná nega metodologicamente os pilares do RCEMP e da BNCC que afirma seguir. O abismo entre a proposta curricular inovadora e a ferramenta adotada é intransponível. A plataforma formata a interação das estudantes e dos estudantes com a língua dentro de uma lógica behaviorista que impede o desenvolvimento da competência comunicativa crítica, autônoma e criativa — o que constitui o cerne das diretrizes. Para que o currículo seja efetivado, é imperativa uma reformulação radical da plataforma ou a adoção urgente de recursos complementares e metodologias ativas que permitam às professoras e aos professores mediar as práticas discursivas que a plataforma, em sua forma atual, suprime.

## 4.2 A PROVA PARANÁ

Para operacionalizar a análise documental das Provas Paraná, detalho a seguir (Quadro 10) a categorização de cada item que compôs o *corpus* desta etapa da investigação, referente ao primeiro e segundo trimestres de 2024. A descrição segue a ordem do ANEXO A.

**Quadro 10** – Categorização das Questões da Prova Paraná 1ª e 2ª edição.

Questão	Foco do Item	Categoria Analítica
<b>1ª Edição</b>		
38	Elemento comum entre dois textos narrativos.	Compreensão
39	Compreensão de detalhe específico em texto narrativo.	Compreensão
40	Sentido do verbo modal <i>can</i> em contexto.	Vocabulário
41	Assunto principal de um diálogo.	Compreensão
42	Significado literal da frase “ <i>why don't we...?</i> ”	Tradução
43	Ordem padrão dos adjetivos em inglês.	Gramática
44	Intenção/sentimento da autora de um quadrinho.	Compreensão
45	Função discursiva do intensificador <i>such</i> .	Vocabulário
<b>2ª Edição</b>		
38	Função morfológica do sufixo “-ed”.	Gramática
39	Princípio característico de memes como gênero digital.	Conhecimento de gêneros textuais
40	Finalidade de uma pergunta em entrevista de emprego.	Compreensão
41	Inferência sobre intenção em diálogo social.	Compreensão
42	Significado contextual da palavra <i>fun</i> .	Vocabulário
43	Distinção entre fato e opinião em carta.	Compreensão
44	Forma escrita por extenso do numeral 115.	Vocabulário
45	Função do conector <i>because</i> em um texto narrativo.	Gramática

**Fonte:** Elaborado pela autora, com base nas edições 1 e 2 da Prova Paraná 2024.

Constatei uma distribuição quantitativa que já sinaliza uma prioridade. Do total, 37.5% (seis questões) foram de compreensão de texto, 25% (quatro questões) de vocabulário, 18.75% (três questões) de gramática e 18.75% (três questões) sobre conhecimentos de gênero textual ou função comunicativa. No entanto, uma observação mais atenta à natureza dessas questões é mais reveladora do que a porcentagem bruta. Por exemplo, no segundo trimestre, apenas duas das oito questões (25%) exigiam uma compreensão propriamente dita, enquanto as demais focavam em pontos linguísticos isolados.

Nas questões, identifiquei a presença de dois memes, um diálogo de entrevista de emprego apresentado em quadrinho, dois diálogos informais sobre planos futuros, duas cartas (de agradecimento e de recomendação) e textos narrativos de opinião. Superficialmente, essa diversidade poderia ser lida como um alinhamento ao preconizado pela BNCC e pelo RCEMP, que defendem o trabalho com multiletramentos e gêneros da esfera digital. Contudo, a forma como esses gêneros são explorados nas questões os esvazia de seu potencial social. O meme, um gênero essencialmente crítico e humorístico, fundamentado na economia da linguagem e no compartilhamento cultural, é reduzido, em uma das questões, a um pretexto para se perguntar

sobre o uso do sufixo “-ed” para indicar tempo passado. A atividade dialógica e crítica inerente ao gênero é completamente ignorada, convertendo-o em um mero exemplar de uma regra gramatical.

Os comandos que direcionam as questões são, talvez, o indício mais claro da visão de linguagem subjacente, uma vez que predominam formulações como “a palavra em destaque tem o sentido de”, “a expressão em destaque significa” e “os dois textos têm em comum o fato de”. Esse tipo de comando opera uma redução da leitura a um processo de decodificação e extração de informação literal, onde o sentido é tratado como algo estável e pré-determinado dentro do texto, cabendo ao estudante apenas localizá-lo. Essa prática se afasta radicalmente da concepção bakhtiniana de linguagem como prática social e dialógica, na qual os sentidos são construídos na interação entre leitor, texto e contexto. Aqui, o estudante e a estudante assumem o papel passivo de executores, tal como definido por Jalil e Procaílo (2009) no modelo mecanicista.

Além disso, observei que esse modelo de avaliação anula o procedimento de interpretação, uma vez que não exige das estudantes e dos estudantes a busca ativa pela resolução de uma incógnita comunicativa, nem os convida a determinar os motivos ou objetivos do autor por meio de pistas contextuais (Dascal, 2006 *apud* Kilian; Flôres, 2016). Dessa forma, o que a Prova Paraná avalia como “compreensão” distancia-se até da definição de Marcuschi (2008), pois não se configura como uma construção de sentidos amparada em atividades inferenciais complexas, mas sim como uma identificação passiva e literal de informações. Ao estacionar nesse nível de decodificação, a avaliação ignora o percurso de investigação das intenções subjacentes, transformando o que deveria ser uma prática social e dialógica em uma tarefa mecânica de busca por respostas únicas e estáveis, o que contraria frontalmente as competências de criticidade e autoria previstas pela BNCC e pelo RCEMP.

Quando examino as questões de gramática, a desconexão com uma perspectiva de uso social torna-se flagrante. Uma questão pede a ordem correta dos adjetivos em “*a short, young, red-haired girl*”<sup>75</sup> e “*a tall, middle-aged, blond diva*”<sup>76</sup>, testando uma regra isolada. Além disso, é notável que, na imagem — apesar de ser em preto e branco — não contém nem uma mulher ruiva e nem uma loira. Outra questão solicita que se identifique a forma por extenso do numeral 115 (*one hundred and fifteen*). Essas são operações metalinguísticas que priorizam a forma em demérito do significado e o uso. Conforme argumenta Cerqueira (2010), este é o cerne do exercício: uma prática reducionista e imediatista, centrada na verificação pontual de

---

<sup>75</sup> Tradução: uma menina baixa, jovem e ruiva.

<sup>76</sup> Tradução: uma diva alta, de meia-idade e loira.

um conteúdo estrutural, em detrimento de uma atividade que mobilize a linguagem de forma relacional e criativa. Nenhuma das questões de gramática exige que as estudantes e os estudantes a empreguem para negociar um significado em um contexto interacional real.

As questões de vocabulário seguem a mesma lógica fragmentadora. Elas não avaliam a capacidade de inferir o sentido de uma palavra pelo contexto discursivo, mas sim, a associação direta e descontextualizada entre um termo em inglês e sua tradução ou definição em português. Essa abordagem trata o léxico como um inventário de itens soltos, a serem memorizados e pareados, reforçando a visão de língua como código fixo e ignora que o significado das palavras é constitutivo dos gêneros discursivos/textuais e das situações de interação.

Ao comparar esse perfil avaliativo com as diretrizes da BNCC e do RCEMP, encontro uma dissonância profunda. Ambos os documentos, como já sistematizei em meu referencial e no tópico anterior, partem de uma visão de inglês como língua franca e prática social, privilegiando competências interculturais, criticidade e usos autênticos da linguagem. No entanto, a Prova Paraná, em sua materialidade, opera com uma lógica inversa. Ela prioriza a avaliação de micro-habilidades estruturais e a compreensão literal, em um claro descompasso com a abordagem sociointeracionista e com a proposta de avaliação formativa contida nos documentos oficiais. Isso revela uma contradição interna na política: o discurso curricular é progressista, mas o instrumento avaliativo é conservador e mecanicista.

Além disso, a análise dos descritores da Prova Paraná e sua relação com a plataforma Inglês Paraná revela um sistema fechado e autorreferente, que materializa o estreitamento curricular descrito por Savaris (2022) e Pontes (2020). Essa dinâmica torna-se compreensível ao retomarmos o mapeamento de conteúdos e descritores oficiais apresentado previamente (Figura 13, seção 3.3.4). Embora alguns descritores em sua formulação teórica mencionem operações cognitivas ou condições de produção (como o D20), eles acabam indexados de forma restrita à sequência linear de aulas da ferramenta digital.

Também existe um abismo evidente entre a sofisticação declarada de alguns descritores e a pobreza operacional dos itens que os concretizam. Descritores que envolvem análise linguística, como D15 e D19 por exemplo, encontram ressonância na plataforma apenas na medida em que esta isola estruturas para exercícios descontextualizados, tratando a língua como código. A promessa de uma avaliação alinhada a uma visão sociointeracionista é sistematicamente traída pela formatação de itens de múltipla escolha que buscam uma única resposta correta, convertendo competências complexas em tarefas de rotulação e associação.

Este ciclo plataforma-prova-descritor configura uma poderosa tecnologia de controle que sufoca a autonomia docente e formata a experiência discente. Professoras e professores são

compelidos a seguir o roteiro da plataforma para garantir o conteúdo que será cobrado, reduzindo seu papel de mediadores (Vygotsky, 2008) a gestores de cumprimento de programa. Estudantes, por sua vez, são adestrados em uma lógica de execução de micro tarefas, associando o aprendizado à simples preparação para testes. Forma-se, assim, a subjetividade do infoproletário, como levantado por Israel (2025), habituado a processar informações fragmentadas e a buscar respostas únicas, em detrimento da argumentação, da criação ou da crítica.

A congruência entre a plataforma e a prova é, portanto, perfeita e perversa. Ambas operam na mesma lógica mecanicista, criando um circuito fechado onde a plataforma fornece o treino repetitivo e a prova valida sua “eficiência”. Dessa forma, todo o projeto da plataforma Inglês Paraná se revela menos como inovação pedagógica e mais como uma sofisticada tecnologia de governo, uma vez que promove um estreitamento curricular instrumental e acrítico, alinhado aos imperativos de eficiência e mensuração do capitalismo de plataforma.

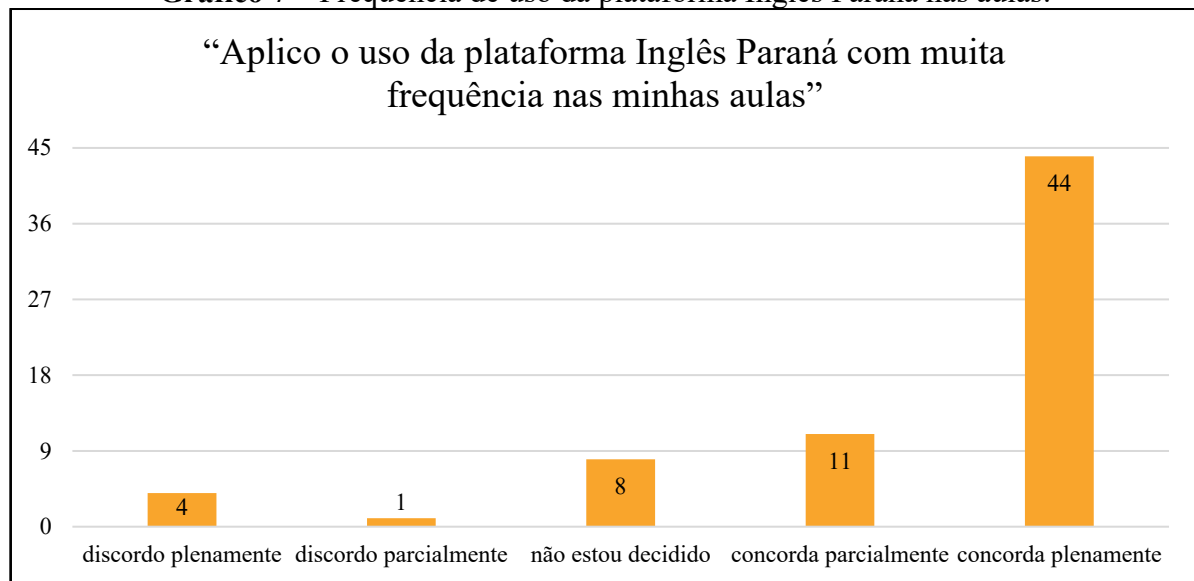
#### 4.3 AS PROFESSORAS E OS PROFESSORES

Diante desse cenário de sistema fechado e de governo pedagógico, é fundamental examinar como as professoras e os professores — sujeitos centrais na mediação do processo de ensino-aprendizagem — vivenciam, negociam e são afetados por essa arquitetura. Se a plataforma e a prova configuram um modelo padronizante, qual é o espaço de ação docente? Como essa ferramenta formata não apenas a experiência discente, mas também o trabalho e a autonomia pedagógica das educadoras e dos educadores? Minha análise agora se volta, portanto, para os resultados empíricos que revelam as práticas, as percepções e os tensionamentos vividos por 68 docentes no uso cotidiano da plataforma Inglês Paraná.

##### 4.3.1 O Uso da Plataforma Inglês Paraná

Início a apresentação de resultados do questionário docente com o Gráfico 7, que sintetiza as respostas à afirmação “Aplico o uso da plataforma Inglês Paraná com muita frequência nas minhas aulas”. Podemos observar que 64,7% concordam plenamente com a afirmação, 16,2% concordam parcialmente, 11,8% não estão decididos, 1,5% discordam parcialmente e 5,9% discordam totalmente.

**Gráfico 7 –** Frequência de uso da plataforma Inglês Paraná nas aulas.

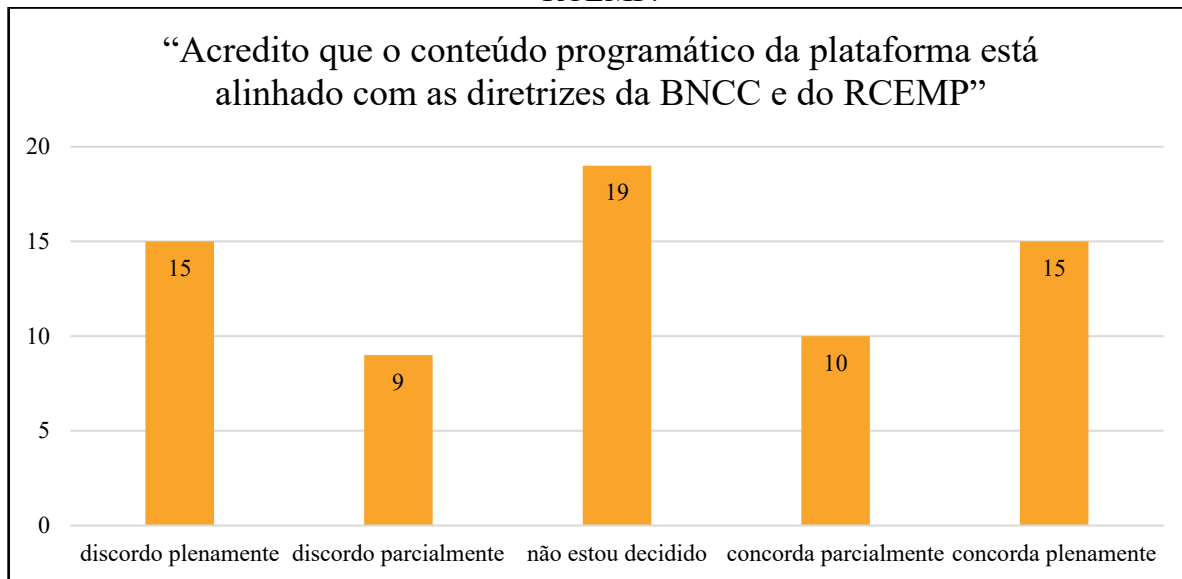


**Fonte:** Elaborado pela autora.

Esse resultado mostra que mais de 80% dos docentes utilizam a plataforma de forma regular ou intensa, o que indica uma alta adesão ao uso do recurso digital em sala de aula. Apenas 7,4% dos respondentes demonstram pouca ou nenhuma frequência de uso, o que pode sugerir que o programa está consolidado como parte das práticas pedagógicas na maioria das escolas.

A seguir, temos o Gráfico 8, o qual apresenta os resultados obtidos a partir da frase “Acredito que o conteúdo programático da plataforma está alinhado com as diretrizes da BNCC e do RCEMP”. Evidenciando uma divisão mais equilibrada das respostas, a opção “não estou decidido” foi a mais escolhida, com 27,9%, seguida por 22,1% de concordância plena e 22,1% de discordância plena, enquanto as concordâncias parciais (14,7%) e discordância parcial (13,2%) apresentam resultados mais próximos.

**Gráfico 8** – Percepções docentes sobre o alinhamento da plataforma com a BNCC e o RCEMP.



Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, o Gráfico 9, referente à afirmação “Estou plenamente satisfeito com o uso da plataforma Inglês Paraná em minhas aulas”, apresenta um cenário mais crítico se comparado à alta adesão mostrada no Gráfico 7. De todos os participantes, 38,2% discordam plenamente e 23,5% discordam parcialmente, totalizando mais de 60% de insatisfação. Ainda temos 26,5% que expressam algum nível de concordância (14,7% parcial e 11,8% plena), enquanto 11,8% não têm certeza sobre o assunto.

**Gráfico 9** – Nível de satisfação das professoras e dos professores com o uso da plataforma Inglês Paraná.



Fonte: Elaborado pela autora.

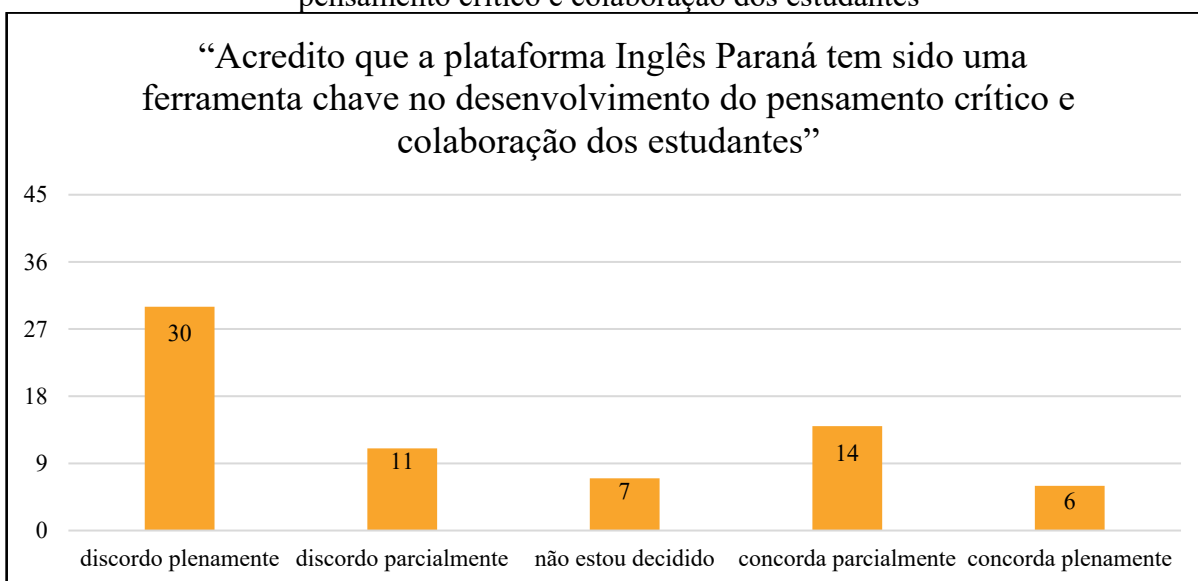
Considerando o referencial teórico desta dissertação que compreende a plataformização como um projeto neoliberal de gestão educacional, os dados revelam uma contradição dialética

significativa. A elevada adesão ao uso da plataforma não corresponde a um consenso pedagógico, mas materializa a submissão a uma política de implementação obrigatória, alinhada à lógica da NGP que institui ferramentas digitais como mecanismos de controle e extração de dados.

#### 4.3.2 O Impacto no Ensino Médio

No Gráfico 10, referente à afirmação “Acredito que a plataforma Inglês Paraná tem sido uma ferramenta chave no desenvolvimento do pensamento crítico e colaboração dos estudantes”, observamos, novamente, uma predominância expressiva de discordância. Mais da metade dos professores (61,8%) discorda plenamente, e 7,4% discordam parcialmente, totalizando 68,2% de percepções negativas. Apenas 8,8% concordam plenamente e 14,7% parcialmente, enquanto 7,4% não estão decididos.

**Gráfico 10** – Percepções docentes sobre o impacto da plataforma no desenvolvimento do pensamento crítico e colaboração dos estudantes



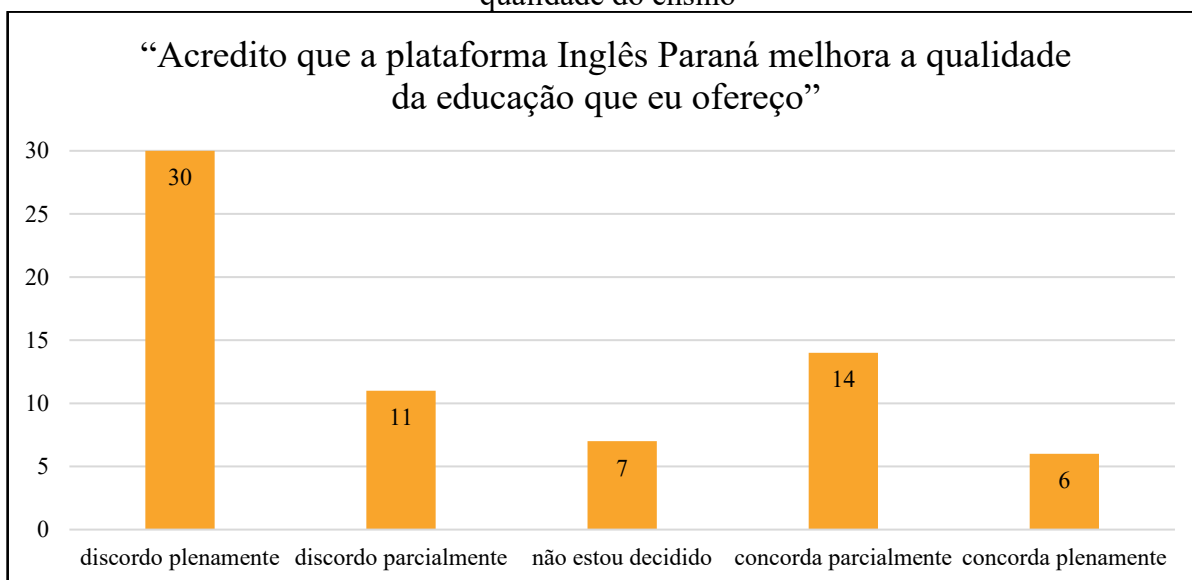
Fonte: Elaborado pela autora.

Esses dados sugerem que, para a maioria dos professores, o uso da plataforma não estimula suficientemente habilidades de pensamento crítico nem favorece o trabalho colaborativo, aspectos centrais no ensino de línguas segundo a BNCC e o RCEMP — o que diverge dos resultados do Gráfico 8, em que 36,8% dos professores responderam acreditar que a plataforma está de acordo com a BNCC.

Seguindo para Gráfico 11, sobre a frase “Acredito que a plataforma Inglês Paraná melhora a qualidade da educação que eu ofereço”, noto a maioria de insatisfação entre os docentes. Cerca de 44,1% discordam plenamente e 16,2% discordam parcialmente, somando

60,3% de respostas negativas. Ao mesmo tempo, 20,6% expressam concordância parcial, 8,8% concordância total e 10,3% não estão certos disso.

**Gráfico 11** – Percepções docentes sobre a contribuição da plataforma para a melhoria da qualidade do ensino

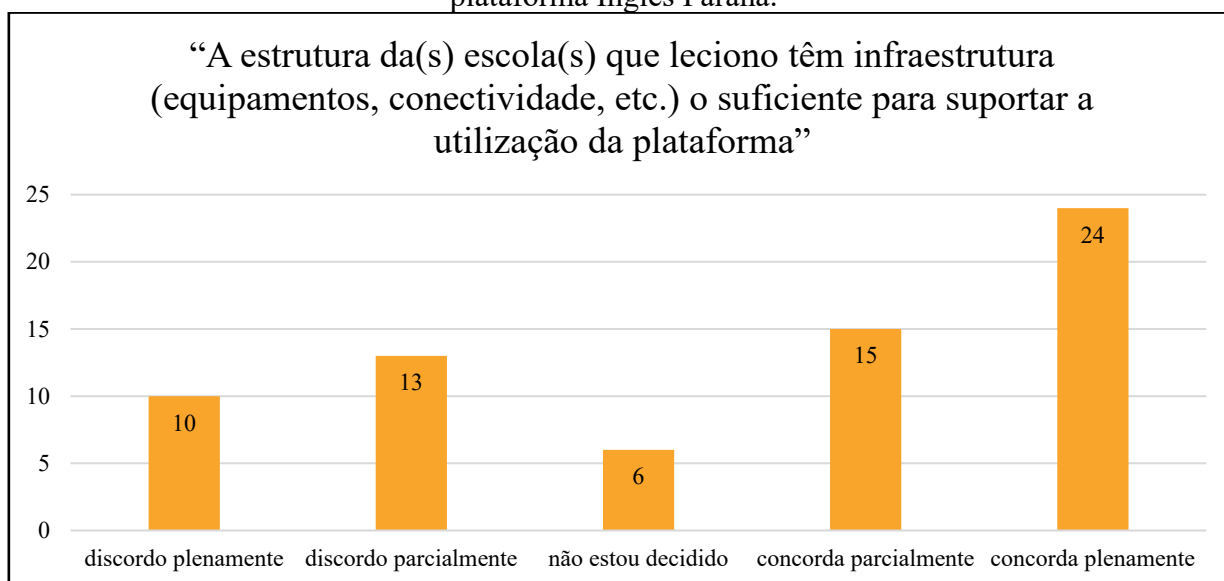


Fonte: Elaborado pela autora.

Essa distribuição demonstra que, embora a plataforma seja amplamente utilizada, muitas professoras e professores não percebem melhorias diretas em sua prática pedagógica ou nos resultados de aprendizagem das estudantes e dos estudantes, podendo associar o uso da ferramenta a uma obrigatoriedade institucional mais do que a um recurso de aprimoramento educacional.

O último gráfico (Gráfico 12) desta subseção é referente à afirmativa “A estrutura da(s) escola(s) que leciono têm infraestrutura (equipamentos, conectividade, etc.) o suficiente para suportar a utilização da plataforma”. Aqui, as respostas apresentam uma tendência mais equilibrada, mas ainda com destaque para as limitações de infraestrutura. Somando os níveis de concordância plena (35,3%) e parcial (22,1%), pouco mais da metade dos docentes reconhece que há condições técnicas mínimas necessárias para o uso da plataforma. No entanto, 33,8% discordam total (14,7%) ou parcialmente (19,1%), enquanto 8,8% permanecem indecisos sobre o tema.

**Gráfico 12** – Percepções docentes sobre as condições de infraestrutura escolar para o uso da plataforma Inglês Paraná.



Fonte: Elaborado pela autora.

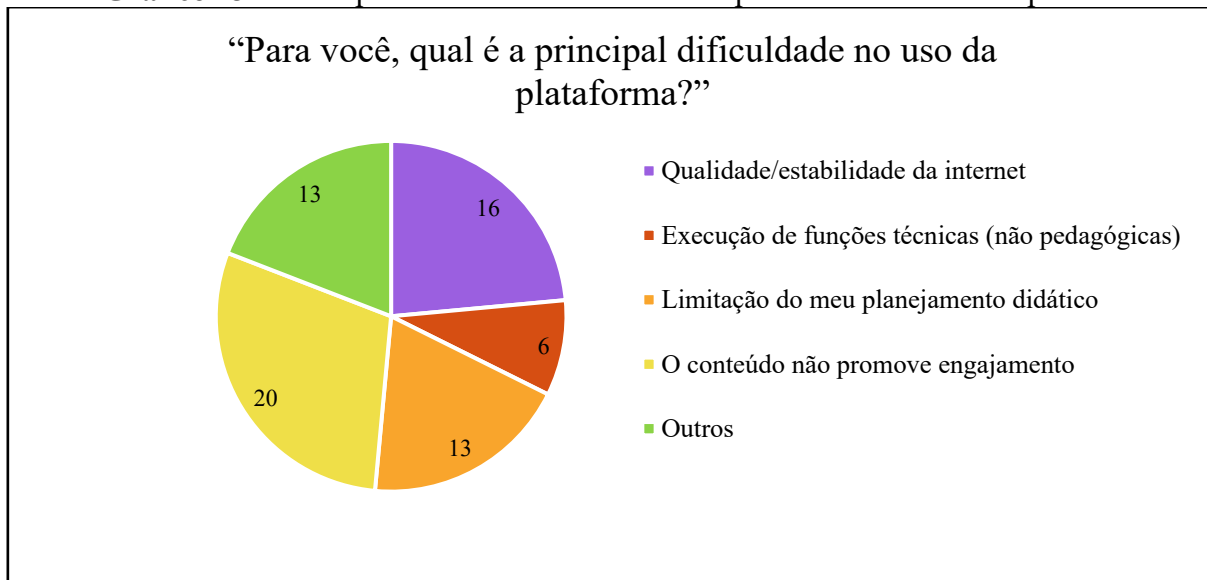
De modo geral, esses resultados evidenciam uma clara contradição entre a retórica oficial e a percepção docente sobre a efetividade pedagógica da plataforma. A maioria não reconhece seu papel no desenvolvimento do pensamento crítico e colaborativo (Gráfico 10) — habilidades centrais na BNCC e no RCEMP — nem percebe melhoria na qualidade do ensino oferecido (Gráfico 11). Essa rejeição majoritária nos aponta para uma plataforma que opera predominantemente como um instrumento de gestão e obrigatoriedade institucional, em detrimento de sua promessa de inovação pedagógica. Ainda que cerca de metade dos docentes aponte condições técnicas mínimas para o uso (Gráfico 12), a significativa parcela que aponta deficiências (33,8%) revela que a infraestrutura material permanece como um obstáculo concreto, reforçando a desigualdade de acesso e expondo a frágil base sobre a qual se impõe a plataformização massiva do ensino.

#### 4.3.3 Os Desafios e As Percepções

A questão “Para você, qual é a principal dificuldade no uso da plataforma?”, cujos resultados apresento no Gráfico 13, trouxe uma diversidade de desafios técnicos, pedagógicos e estruturais. Entre as quatro alternativas previamente apresentadas por mim no questionário — qualidade/estabilidade da internet, execução de funções técnicas (não pedagógicas), limitação do planejamento didático e conteúdo que não promove engajamento — a mais votada foi sobre o conteúdo não promover engajamento (29,4%). A qualidade e a estabilidade da internet aparecem como a próxima grande dificuldade (23,5%), seguida de limitação do planejamento

didático docente (19,1%) e execução de funções técnicas e não pedagógicas por parte das professoras e professores (8,8%).

**Gráfico 13** – Principais dificuldades enfrentadas por docentes ao usar a plataforma.



Fonte: Elaborado pela autora.

As respostas agrupadas em “outros” (Quadro 11) complementam e reforçam esses pontos. Nele, docentes relatam a falta de tempo para planejar aulas integradas à plataforma, a baixa motivação estudantil, e o fato de que muitos “apenas entram para fazer as lições” sem real envolvimento no processo de aprendizagem. Foram citadas falhas técnicas (como microfones e equipamentos que não funcionam), diferenças de nível entre estudantes, e a percepção de que a plataforma é imposta institucionalmente em vez de oferecida como ferramenta de apoio. Também foi mencionada a inadequação dos temas das unidades às avaliações oficiais, o que reforça a ideia de desalinhamento entre o conteúdo e as demandas curriculares. Por fim, Nolan respondeu “Todas as alternativas”, o que me diz que talvez tenha sido um equívoco permitir que os respondentes escolhessem apenas uma resposta.

**Quadro 11** – Respostas “outros” para as principais dificuldades no uso da plataforma.

Prof.	Comentários que entraram em “outros”
LB	Como nao <sup>77</sup> consigo marcar mais de uma opcao, vou colocar aqui. Bom, falta de Internet, falta de tempo de acordo com a planejamento da aula, falta de interesses dos alunos, os alunos esperarem voce virar as costas e colocar em alguma rede social ou em algum jogo, entra no tablet/computador só por entrar....
Viv	Nao está de acordo com a realidade de alunos de escola pública
-	Microfone da escola quase nunca funciona

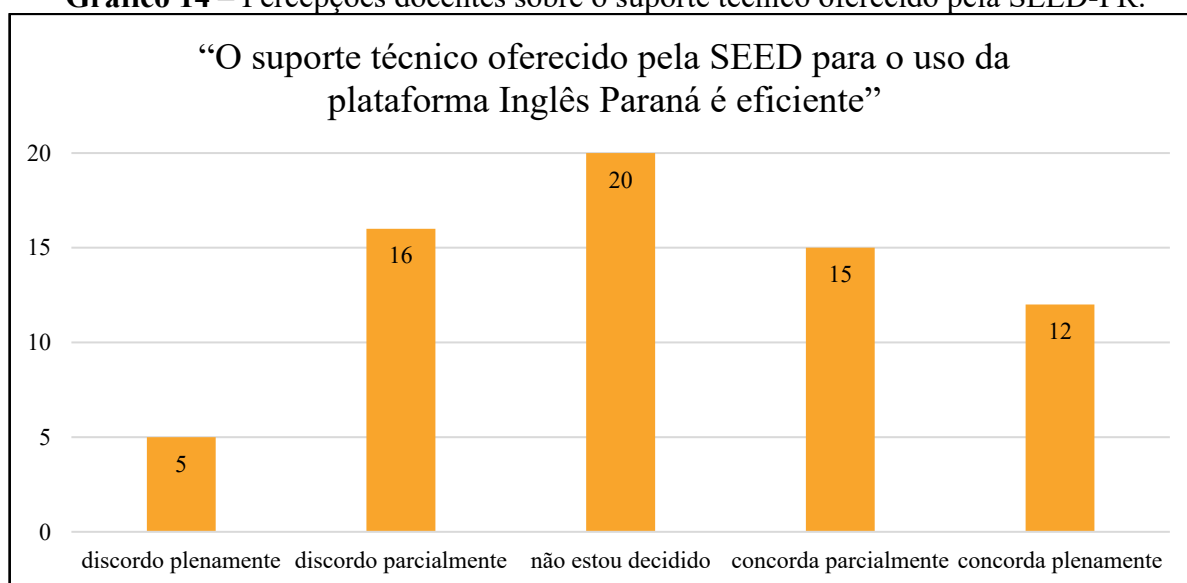
<sup>77</sup> Daqui em diante nesta dissertação, transpus exatamente as respostas tanto das professoras e professores quanto das egressas dos egressos, mantendo os desvios ortográficos e gramaticais da norma padrão da língua portuguesa.

Nolan	Todas as alternativas
Bel	Uso da plataforma como obrigatoriedade e não como um recurso de apoio. Os alunos não gostam da mesma.
Jorge Amado	O conteúdo não é feito para ser abordado em sala de aula
Spartan	Os temas das unidades não condizem com os conteúdos esperados para as avaliações que serão aplicadas aos estudantes nas suas trajetórias acadêmicas.
Nida	alunos desmotivados com a educação em geral
Cameron	Alunos em níveis diferentes
Cris	Falta de equipamentos, computadores e bons fones de ouvido e microfone.
Bia	Maior tempo
Moifer	Engajamento e maturidade que o estudante precisa ter para bem utilizar a plataforma.
Professora rede pública	O aluno não vê objetivo na plataforma, apenas fazer as lições. Para a maioria, a plataforma é apenas um conteúdo que não é utilizado.

**Fonte:** Elaborado pela autora, com base nas respostas aos questionários aplicados aos docentes.

Dando continuidade a esta seção das respostas, sobre a afirmação “O suporte técnico oferecido pela SEED para o uso da plataforma Inglês Paraná é eficiente” (Gráfico 14), observo uma distribuição relativamente equilibrada entre as respostas, mas com uma tendência à neutralidade e a uma leve insatisfação. A maior parte dos professores (29,4%) marcou a opção “não estou decidido”, enquanto 23,5% discordam parcialmente e 7,4% discordam plenamente. Por outro lado, 22,1% concordam parcialmente e 17,6% concordam plenamente.

**Gráfico 14** – Percepções docentes sobre o suporte técnico oferecido pela SEED-PR.

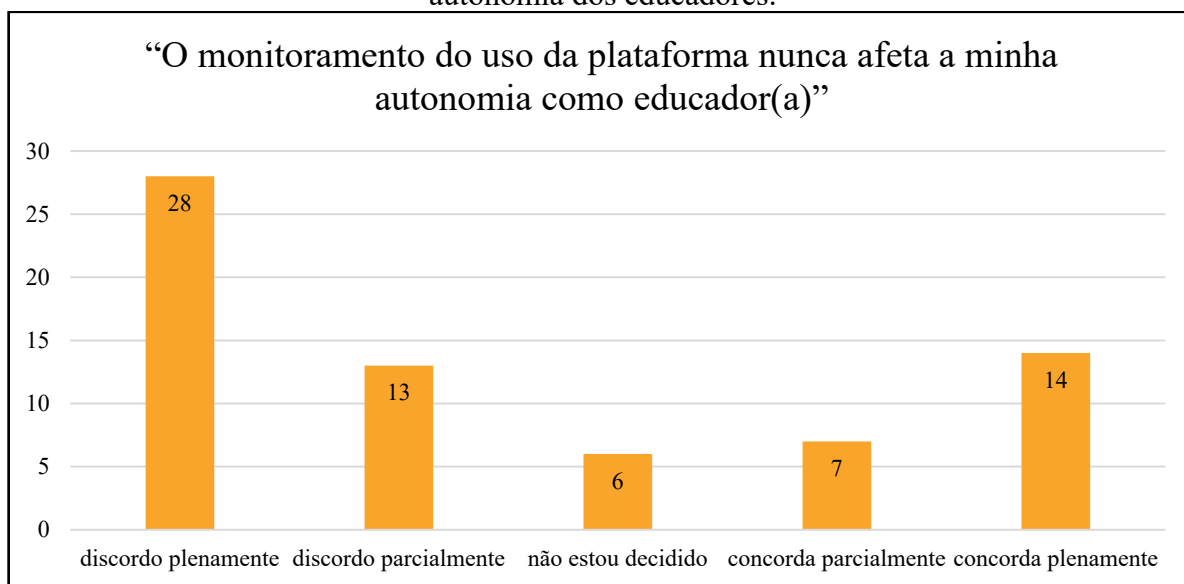


**Fonte:** Elaborado pela autora.

No Gráfico 15, referente à frase “O monitoramento do uso da plataforma nunca afeta a

minha autonomia como educador(a)”, é notável uma forte percepção de interferência institucional. Mais de 60% das professoras e dos professores (41,2% discordam plenamente e 19,1% discordam parcialmente) consideram que o monitoramento impacta sua autonomia docente. Apesar disso, 20,6% concordam plenamente e 10,3% parcialmente, totalizando 30,9% que se sentem livres de pressões externas. Novamente, 8,8% das professoras e dos professores não souberam se posicionar quanto ao assunto.

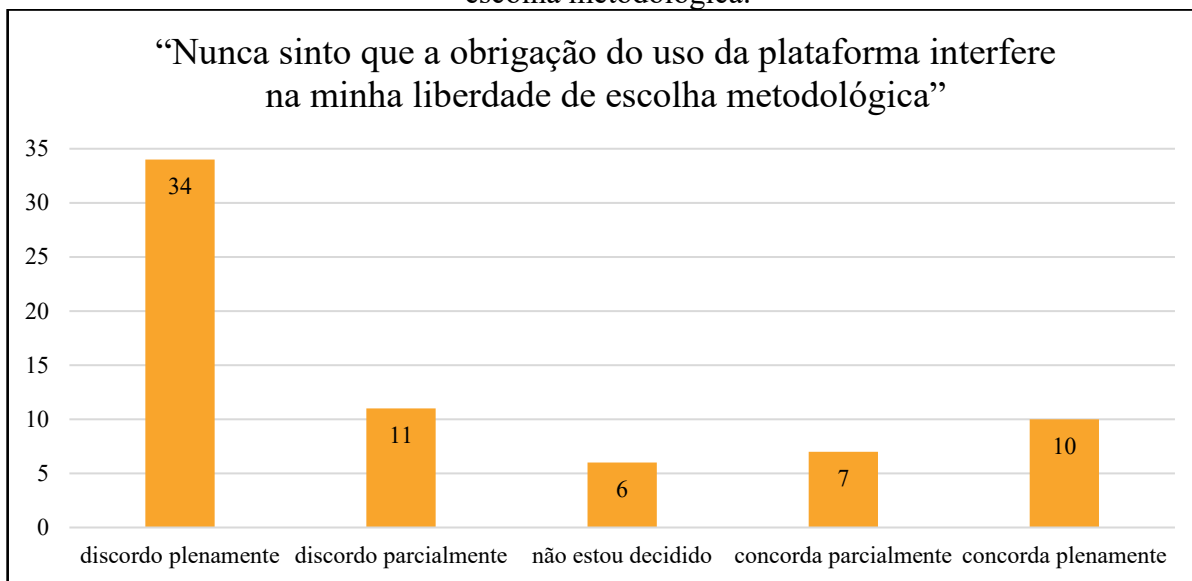
**Gráfico 15** – Percepções docentes sobre o monitoramento do uso da plataforma e a autonomia dos educadores.



Fonte: Elaborado pela autora.

Já o Gráfico 16, referente à afirmação “Nunca sinto que a obrigação do uso da plataforma interfere na minha liberdade de escolha metodológica”, apresenta o índice mais alto de discordância entre todas as questões. Metade dos respondentes (50%) discordou plenamente e 16,2% discordaram parcialmente, totalizando 66,2% que percebem interferência direta da obrigatoriedade na liberdade de planejar e conduzir suas aulas. Apenas 14,7% concordam plenamente, 10,3% concordam parcialmente e uma parcela pequena (8,8%) se mostra indecisa.

**Gráfico 16** – Percepções docentes sobre a obrigação do uso da plataforma e liberdade de escolha metodológica.



Fonte: Elaborado pela autora.

De forma geral, os resultados referentes aos desafios e às percepções das professoras e dos professores apontam para uma tensão constante entre autonomia docente, condições estruturais e controle institucional. Embora parte dos participantes reconheça a existência de algum suporte técnico, a maioria percebe o uso da plataforma como uma imposição que restringe a liberdade pedagógica e sobrecarrega o trabalho docente com tarefas não pedagógicas. A precariedade de infraestrutura, as limitações de conectividade, a falta de engajamento estudantil e o descompasso entre o conteúdo e a realidade escolar agravam a insatisfação e reduzem o potencial pedagógico do recurso. Assim, o monitoramento e a obrigatoriedade de uso, aliados a desafios técnicos e curriculares, geram um sentimento de pressão, frustração e desvalorização profissional, reforçando a crítica de que a implementação da plataforma Inglês Paraná, carece de diálogo com as condições reais das escolas e com as necessidades formativas das professoras e dos professores da rede pública.

Esses resultados expõem a materialização concreta do controle e da precarização do trabalho docente. A falta de engajamento promovido pelo conteúdo (29,4%) foi a principal dificuldade apontada e expressa a lógica instrucional e padronizada da plataforma que substitui a mediação relacional e crítica por uma sequência fixa de atividades. Quando somada à limitação do planejamento didático (19,1%) configura-se um cenário no qual a ferramenta se impõe como um dispositivo de disciplinamento, esvaziando a dimensão criativa e situada do ensino.

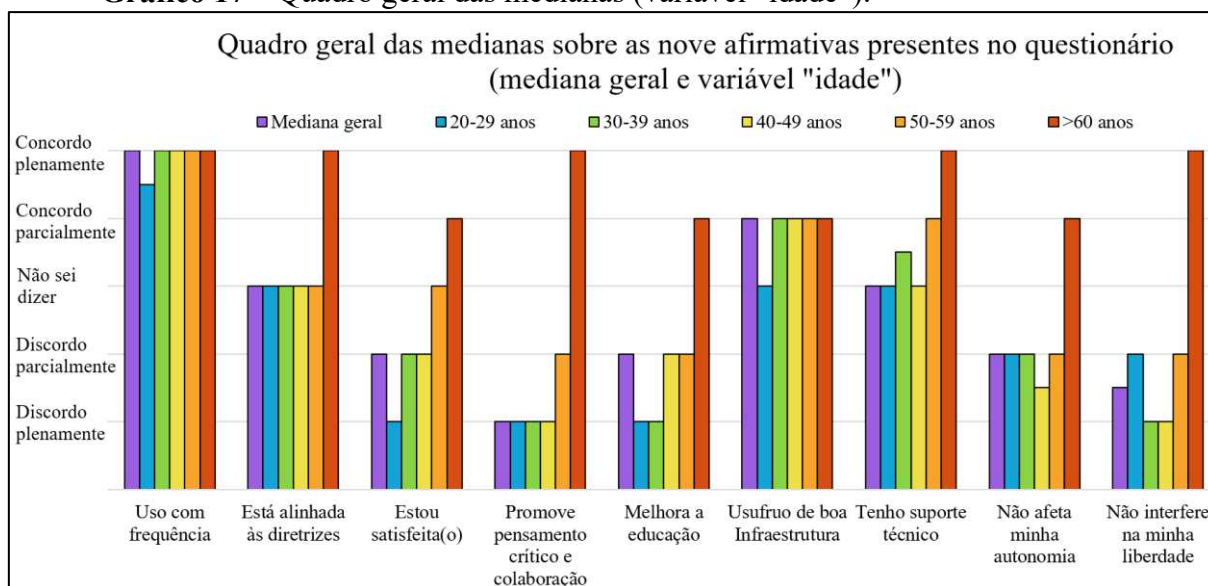
Essa imposição fica ainda mais explícita na percepção maciça de perda de autonomia:

66,2% dos docentes afirmam que a obrigatoriedade interfere diretamente em sua liberdade metodológica (Gráfico 16), e mais de 60% sentem que o monitoramento do uso afeta sua independência profissional (Gráfico 15). A relativa neutralidade quanto ao suporte técnico (Gráfico 14) revela que o problema não se resume à assistência logística, mas à própria natureza da plataforma como instrumento de governança. Assim, os dados demonstram que a plataforma opera menos como recurso pedagógico e mais como mecanismo de regulação burocrática, reforçando a captura do processo educativo por uma racionalidade administrativa e alienante.

Para refinar o entendimento sobre os índices de insatisfação e resistência que descrevi, realizei o cruzamento das medianas das nove afirmativas do questionário com variáveis demográficas e profissionais. Em cada um dos próximos quatro gráficos de barra (Gráfico 17, Gráfico 18, Gráfico 19, Gráfico 20) disponho no eixo x (horizontal) as afirmativas e no eixo y (vertical) os níveis de concordância e discordância presentes nas respostas das professoras e professores. Para uma comparação às medianas exposta anteriormente, todos os quatro gráficos também apresentam uma barra roxa (a primeira de cada conjunto de barras) com a mediana geral.

Reinício a discussão pelo fator geracional (Gráfico 17):

**Gráfico 17 – Quadro geral das medianas (variável “idade”).**

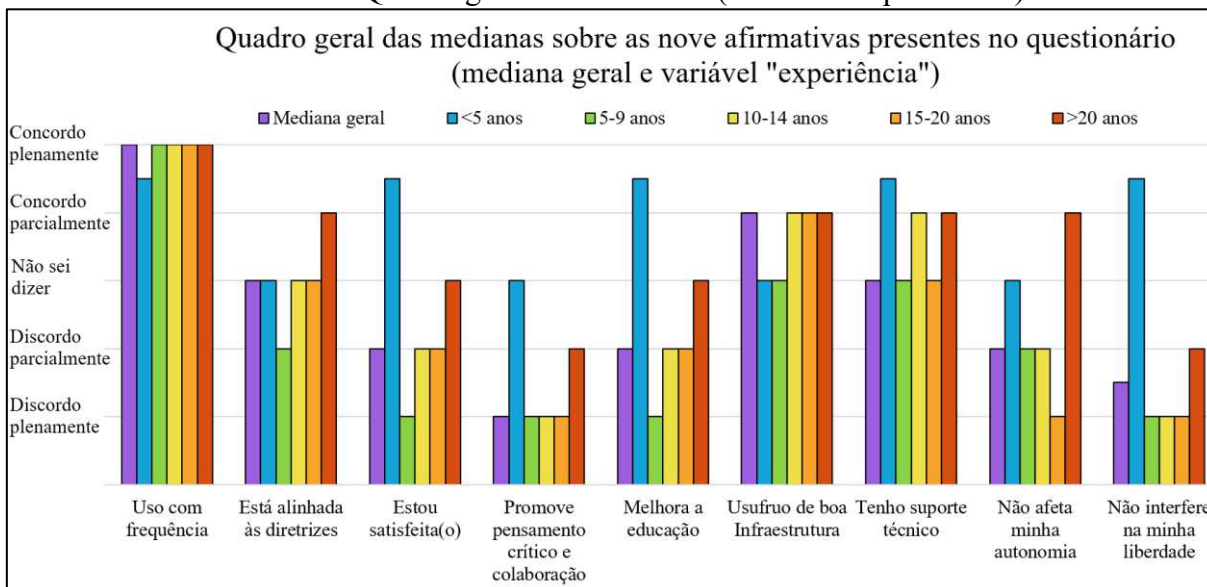


Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisar os dados acima, noto um fenômeno interessante: a discordância em relação à eficácia da plataforma não é linear em relação à idade. Surpreendentemente, percebo que o grupo com mais de 60 anos (barras em vermelho) apresenta as medianas mais altas de adesão, chegando ao nível de “Concorda plenamente” em itens como alinhamento às diretrizes, desenvolvimento de pensamento crítico e suporte técnico. Em contrapartida, as faixas etárias

entre 20 e 49 anos concentram-se em níveis de neutralidade ou discordância parcial em quesitos pedagógicos. Essa percepção de concordância dos mais velhos, contudo, ganha um novo contorno quando observo o tempo de atuação prática no magistério (Gráfico 18).

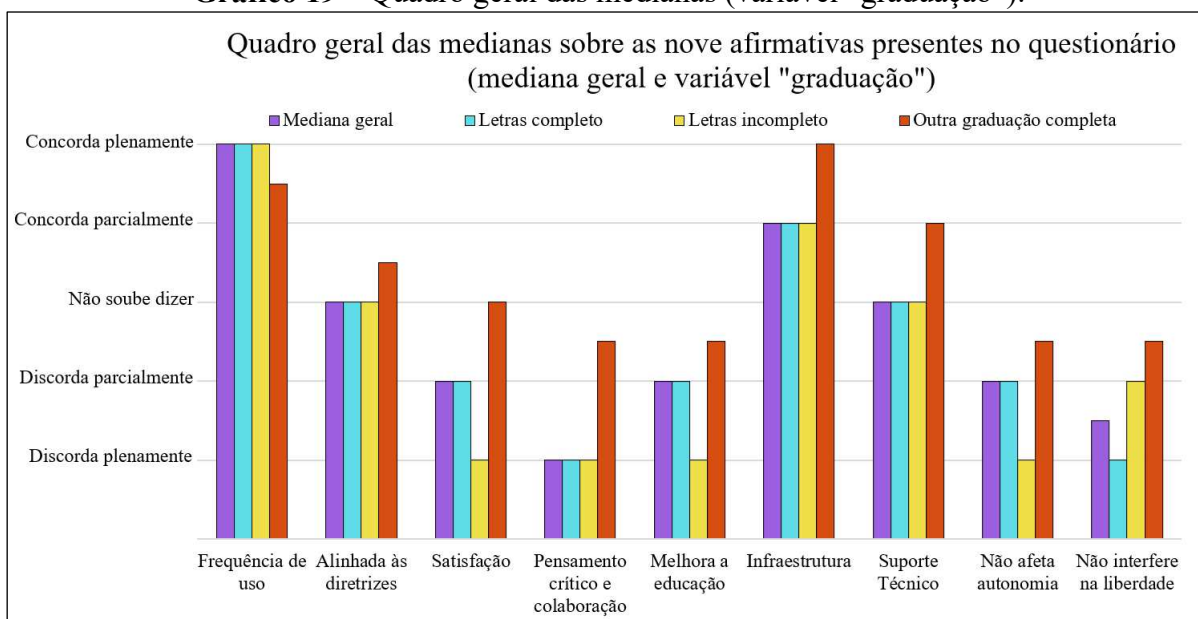
**Gráfico 18** – Quadro geral das medianas (variável “experiência”).



Fonte: Elaborado pela autora.

Diferente do que sugere o recorte por idade cronológica, o tempo de serviço revela uma crítica mais contundente. Noto que docentes com mais de 20 anos de (barras em vermelho) situam-se na zona de “Discorda plenamente” em relação ao impacto da plataforma no pensamento crítico e na melhora da qualidade da educação. Percebo que profissionais com menos de cinco anos de carreira tendem a ser mais favoráveis ou neutros, o que me sugere que a vivência pedagógica acumulada atua como um filtro rigoroso contra o mecanicismo da ferramenta. Essa clivagem entre o saber prático e a adesão ao sistema também se manifesta na formação acadêmica (Gráfico 19).

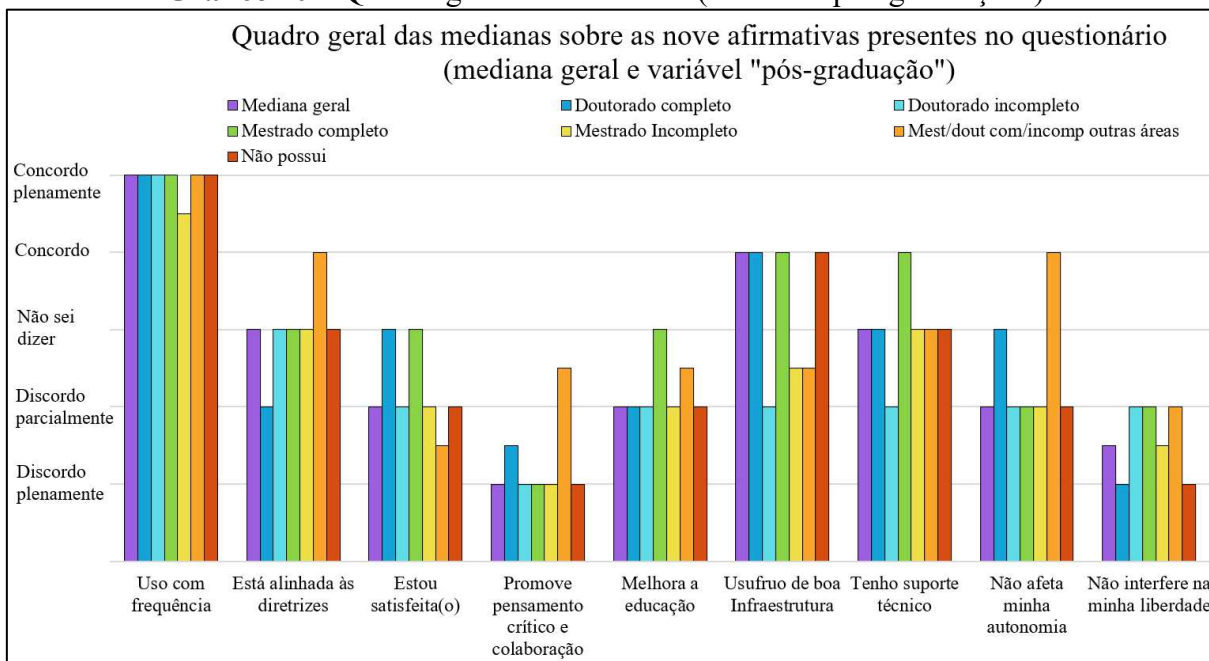
**Gráfico 19 – Quadro geral das medianas (variável “graduação”).**



Fonte: Elaborado pela autora.

Observei que a formação específica na área de Linguagens (Português e Inglês) gera um olhar mais severo: docentes com o curso de Letras completo (barra azul) expressam uma discordância parcial sobre a satisfação e a melhora da educação, enquanto o grupo de com outras graduações (barra vinho) apresenta níveis de concordância plena, especialmente em relação à infraestrutura e ao suporte. Para detalhar como o nível de especialização acadêmica aprofunda esse julgamento, apresento o cruzamento com a pós-graduação (Gráfico 20).

**Gráfico 20 – Quadro geral das medianas (variável “pós-graduação”).**



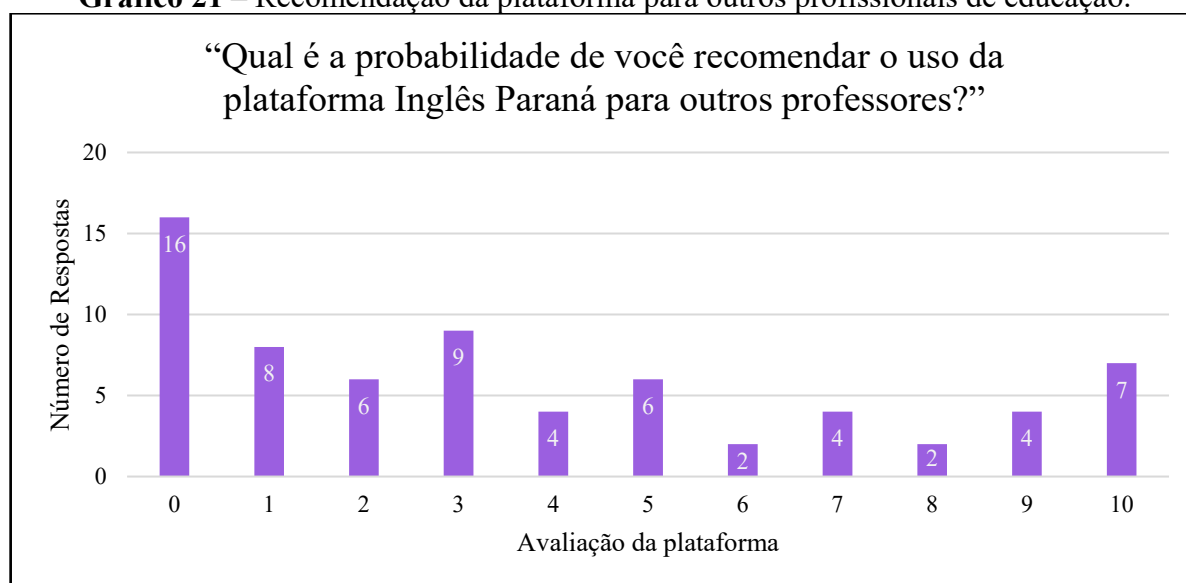
Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados me mostram um abismo pedagógico: enquanto docentes que não possuem pós-graduação (barra em vinho) concordam plenamente com todos os benefícios da plataforma, aqueles com Doutorado completo (barra em azul mais escuro) situam-se na “Discorda plenamente” em quase todos os itens pedagógicos e de autonomia. Diante dessa disparidade, cabe questionar: seria o domínio teórico das ciências da linguagem um fator que amplia a percepção das falhas da ferramenta? Para sintetizar esse cenário de contrastes e chegar a um veredito sobre a aceitação do recurso, prossigo a apresentação de resultados e discussão sobre a avaliação geral docente sobre a plataforma.

#### 4.3.4 A Avaliação Geral

Dou início à apresentação dos resultados referentes à pergunta “Qual é a probabilidade de você recomendar o uso da plataforma Inglês Paraná para outros professores?” pelo Gráfico 21. Diferentemente das afirmativas anteriores, coletei esses dados por meio de uma escala de 0 a 10, em que 0 corresponde a “nada provável” e 10 a “muito provável”. A distribuição das respostas mostra que a nota 0 foi a mais frequente, com 16 respostas (23,5%), seguida pela nota 3, com nove respostas (13,2%), e pela nota 1, com oito respostas (11,8%). As notas 10, 2 e 5 apresentaram, respectivamente, sete (10,3%), seis (8,8%) e seis (8,8%) respostas. Já as notas 4, 7 e 9 foram assinaladas por quatro professoras e professores cada (5,9% cada), enquanto as notas 6 e 8 obtiveram duas respostas cada (2,9% cada).

**Gráfico 21** – Recomendação da plataforma para outros profissionais de educação.

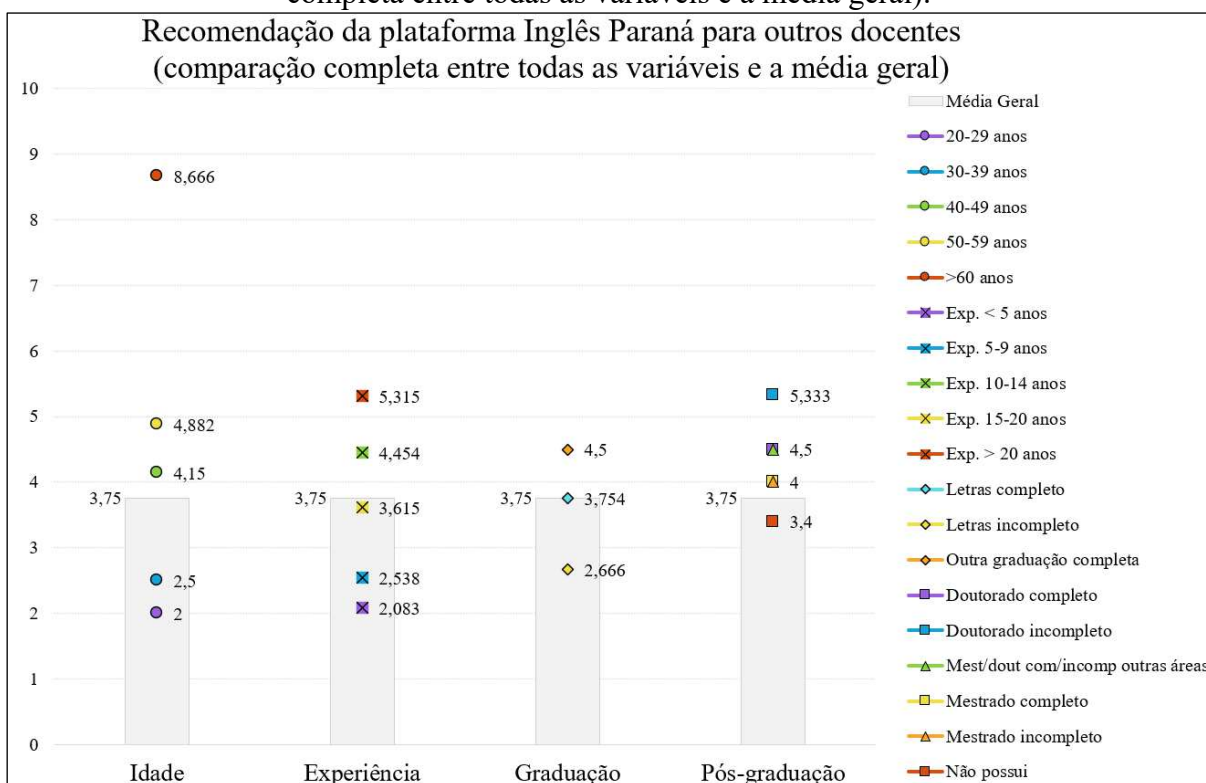


Fonte: Elaborado pela autora.

Essa distribuição revela um cenário complexo e polarizado. Ao agrupar as notas, observei que 57,3% das avaliações são negativas (notas 0 a 3), com a nota 0 sozinha representando quase um quarto das respostas totais (23,5%). As avaliações positivas (notas 7 a 10), por sua vez, somam 25% do total, com a nota máxima (10) alcançando 10,3%. Entre esses extremos, uma faixa intermediária e neutra (notas 4 a 6) concentra 17,6% dos docentes, sendo a nota 5 a mais expressiva desse grupo (8,8%).

No Gráfico 22, que compara a média geral de recomendação da plataforma Inglês Paraná com diversos perfis de docentes, apresento uma estrutura visual organizada em quatro eixos principais: idade, experiência, graduação e pós-graduação. A média geral de 3,75 em uma escala de 0 a 10 serve como coluna base para todas as comparações e sugere, de modo geral, uma predisposição moderada e relativamente baixa para recomendar a ferramenta entre os professores entrevistados.

**Gráfico 22** – Recomendação da plataforma Inglês Paraná para outros docentes (comparação completa entre todas as variáveis e a média geral).



Fonte: Elaborado pela autora.

Noto que a variável idade apresenta a variação mais expressiva nos resultados. Enquanto os professores mais jovens, na faixa de 20 a 29 anos (círculo roxo), apresentam uma média muito baixa (2,0), há um crescimento constante e pronunciado nas médias conforme a idade avança, culminando em uma avaliação excepcionalmente positiva (8,66) no grupo acima de 60 anos (círculo vermelho). Essa progressão linear e forte me leva a questionar... Por que a

probabilidade de recomendação cresce de forma tão linear e acentuada com o aumento da idade, culminando em uma média excepcionalmente alta entre professores acima de 60 anos? Será que a plataforma, em seu design, conteúdo ou funcionalidades, atende melhor às necessidades, ao estilo de ensino ou às expectativas tecnológicas de professores mais experientes e em fim de carreira? O que poderia explicar a avaliação tão crítica dos professores mais jovens (20-29 anos com média 2,0)? Eles esperariam uma ferramenta mais digital, interativa ou alinhada com metodologias de ensino contemporâneas? Tendo em vista os padrões observados na variável idade, que revelam uma discrepância tão marcante entre as faixas etárias, meus questionamentos se expandem sobre como o tempo de experiência profissional poderia interagir ou divergir dessa tendência. Afinal, idade e experiência nem sempre caminham linearmente juntas, e os dados da experiência docente apresentam nuances próprias que merecem um olhar atento.

Ao observar o tempo de experiência, percebi um padrão diferente, não tão linear quanto o da idade. A menor média está entre os professores com menos de cinco anos de experiência (2,02), e a maior, entre aqueles com mais de 20 anos (5,31). Contudo, observo um pico relevante no grupo com 10 a 14 anos de experiência (4,45) e uma queda inesperada no grupo de 15 a 19 anos (3,65), que fica abaixo da média geral. Esses dados me fazem indagar sobre o motivo de professores com uma relativa experiência (10 a 14) anos apresentam uma avaliação mais positiva, enquanto aqueles com 15-19 anos têm uma queda pronunciada, ficando abaixo da média geral? Haveria um “momento” específico na carreira (entre 10 e 14 anos) em que a plataforma se torna particularmente útil ou relevante para a prática docente? Talvez professoras e professores que constituíram famílias e tem mais demandas além da carga grande de serem docentes da rede pública? O que explicaria a nota mais alta entre os professores com mais de 20 anos de experiência? Seria uma busca por recursos consolidados, maior paciência com ferramentas institucionais, ou uma necessidade diferente de planejamento? Essas indagações sobre a trajetória profissional naturalmente me conduzem a uma outra dimensão estruturante da identidade docente: a formação acadêmica. A graduação é a base do conhecimento disciplinar, e é intrigante como diferentes perfis de formação inicial parecem correlacionar-se com percepções distintas sobre a plataforma.

A terceira barra do Gráfico 21 contém dados que me mostram que professores com outra graduação completa (4,5) são os que mais recomendariam a plataforma, seguidos pelos de que completaram um curso de letras português e/ou inglês (3,75), que coincidem exatamente com a média geral. Já os professores com que ainda não concluíram suas graduações em letras (2,66), demonstram uma propensão significativamente menor à recomendação. Novamente me

questiono: Por que professores com outras graduações completas recomendariam mais a plataforma do que aqueles do curso de letras, que coincide com a média geral? A formação em uma área distinta das Letras poderia fazer com que o docente valorizasse mais um recurso estruturado e de apoio para o ensino de língua, que ele não dominaria com tanta profundidade? O que leva os professores com que ainda não terminaram a graduação a serem os mais críticos? Seria uma sensação de que a plataforma é insuficiente ou não substitui a formação sólida que não foi completada? No entanto, a formação nem sempre se encerra na graduação. O investimento em pós-graduação reflete um engajamento contínuo com a qualificação e, muitas vezes, com a pesquisa. Os padrões aqui parecem particularmente complexos e desconectados de uma hierarquia simples de titulação.

No eixo da pós-graduação, vejo uma dispersão considerável nas médias. Chama minha atenção a média mais alta estar no grupo “Doutorado incompleto” (5,33), enquanto “Doutorado completo” e “Mestra(n)do/Doutora(n)do em outras áreas” empatam em 4,5. As médias para “Mestrado completo” e “incompleto” são idênticas e mais baixas (4,0), e o grupo “Não possui” pós-graduação apresenta a menor média nesta categoria (3,4). Essa distribuição me faz pensar se a média mais alta está justamente no grupo que ainda não se tornaram doutores devido ao envolvimento ativo em um doutorado em andamento estar relacionado a uma maior valorização de ferramentas de pesquisa, recursos digitais ou materiais complementares para sua própria prática ou investigação? Por que professores sem pós-graduação tendem a recomendar menos? A plataforma poderia parecer muito do ramo dos negócios, complexa ou desalinhada com as prioridades do ensino básico, onde talvez este grupo esteja mais concentrado? O que explicaria as médias idênticas e moderadas para mestres e mestrandos? Seria um indicativo de que o mestrado, como nível de formação, não influencia drasticamente a percepção sobre a ferramenta? Essa última questão, acredito que não, pois no meu caso foi justamente o contrário.

Por fim, ao contemplar esse mosaico de questionamentos derivados de cada variável, uma reflexão final e transversal se impõe sobre meus pensamentos, voltando minha observação para o significado da própria média geral: será que a média geral relativamente baixa 3,75 reflete uma insatisfação generalizada com a plataforma, ou seria o resultado de notas extremamente baixas de alguns grupos (como os muito jovens) que puxam a média para baixo, mascarando a aceitação positiva em outros perfis que minha pesquisa não foi capaz de abranger tão largamente?

Não tenho dados concretos o suficiente para responder essas perguntas com segurança, e esta é uma limitação metodológica importante a ser registrada. A natureza exploratória desta pesquisa e o tamanho amostral reduzido — lembrando que, apesar do esforço de contato direto

com uma rede de 300 professoras e professores, obtive apenas 68 respostas — impedem que as diferenças observadas entre os grupos sejam submetidas a testes estatísticos de significância, como a análise do valor de  $p$ <sup>78</sup>. Portanto, os padrões aqui discutidos devem ser interpretados como tendências indicativas e hipóteses qualificadas, e não como conclusões generalizáveis. Esta autocrítica, porém, não anula o valor descritivo inicial do estudo, mas antes delimita seu território e abre um espaço explícito para que pesquisas futuras na área de linguagem e educação possam dar continuidade a este trajeto. Seria fundamental que novos estudos, com amostras mais amplas e representativas, possam aplicar testes estatísticos robustos para confirmar ou refutar essas associações e, principalmente, investigar com profundidade as razões subjacentes a essas disparidades.

De qualquer forma, o fato de a plataforma receber uma nota geral de 3,75 de 10 ilustra a contradição inerente à implantação de uma política tecnológica de cima para baixo, como foi feita. A maioria expressiva que não recomendaria a plataforma consolida a tese de que ela é vista, predominantemente, como um artefato de controle burocrático, cujo uso é dissociado de um valor pedagógico real. No entanto, o quarto dos docentes que a avalia positivamente indica que, em contextos específicos ou sob certas condições, a ferramenta pode ser apropriada de maneira menos crítica ou percebida como útil. Essa minoria positiva, contudo, não invalida a percepção majoritária de descontentamento. Ela demonstra a heterogeneidade da captura da subjetividade docente dentro do projeto neoliberal, no qual a mesma ferramenta pode ser naturalizada por uns e vivida como coerção por outros. A significativa parcela neutra, por fim, reflete a indecisão ou a resignação de profissionais que cumprem a exigência sem aderir ao seu discurso justificador, ocupando um espaço de ambivalência dentro da estrutura imposta.

Não obstante, é possível aprofundar mais ainda todos os resultados apresentados até aqui. Para isso, preciso agora abrir espaço para as respostas da pergunta final “Espaço livre para comentários sobre sua experiência ministrando com a plataforma Inglês Paraná”. Dos 68 respondentes que participaram da pesquisa, quatro optaram por não (três deixaram o espaço em branco, enquanto um apenas relatou que tinha “nada a declarar”). Com base no referencial teórico-metodológico adotado, que compreende a enunciação como um espaço polifônico e modalizado (Bronckart, 2023; Costa, 2012), a análise das respostas abertas das professoras e dos professores (Apêndice J) revela um rico posicionamento frente à plataforma Inglês Paraná.

---

<sup>78</sup> O valor de  $p$  é uma medida estatística que quantifica a força das evidências contra uma hipótese de “não efeito” (hipótese nula). Seus resultados variam de 0 a 1: quanto menor o valor, maior a evidência de que os dados observados são incompatíveis com a ausência do efeito estudado. Convencionalmente, um valor  $\leq 0,05$  indica que as evidências são suficientemente fortes para se questionar a hipótese nula, embora esse limite seja arbitrário e deva ser interpretado com cautela (Greenland, Senn e Rothman *et al.*, 2016).

Na Tabela 2, sintetizo as análises interpretativistas e discursivas (apresentadas integralmente no Apêndice J) das modalizações identificadas ao longo das análises das respostas docentes.

**Tabela 2** – Modalizações identificadas nas respostas docentes.

MODALIZAÇÃO	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
Lógica	160	27,63%
Apreciativa	347	59,93%
Deontica	36	6,23%
Pragmática	35	6,04%
Grau zero	1	0,17%
<b>Total de ocorrências</b>	<b>579</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Esse resultado revela um discurso profundamente marcado pela subjetividade e pelo julgamento de valor. O predomínio das modalizações apreciativas (59,93%) — que expressam avaliações afetivas e classificatórias, como os exemplos “massante”, “excelente” ou “frustrante” — confirma que as professoras e os professores se posicionam fundamentalmente a partir de uma experiência pessoal e avaliativa sobre a plataforma. Esta prevalência do juízo de valor sobre a simples constatação (grau zero, 0,17%) ou sobre a regulação deontica (6,23%) indica que a ferramenta é um objeto de forte carga emocional e profissional para o docente. As modalizações lógicas (27,63%) que apresentam conteúdos como certos ou possíveis (ex.: “mesmo estando nos níveis avançados”, “já notei que”), mostram que parte significativa das críticas ou defesas é construída como uma conclusão derivada da experiência. Já as modalizações pragmáticas, embora menos frequentes, são reveladoras: ao expressarem o “querer-fazer” ou “poder-fazer” do agente (ex.: “não consigo adaptar”, “não gostam de falar”), elas pontuam os discursos com marcas de intencionalidade e capacidade, frequentemente sinalizando a tensão entre a vontade pedagógica de professoras e professores e as limitações impostas pelo sistema.

Quanto às vozes (Tabela 3), os dados são ainda mais eloquentes:

**Tabela 3** – Vozes identificadas nas respostas docentes.

VOZES	Nº DE PALAVRAS	PORCENTAGEM
Autor – docente	3605	93,78%
Social – estudantes	57	1,48%
Social – diretor	24	0,63%
Personagem – SEED	158	4,11%
<b>Total de palavras</b>	<b>3844</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pela autora

A esmagadora presença da voz do autor (93,78%) — as próprias professoras e professores, que se manifestam através de “eu acho”, “na minha experiência” ou por meio de um posicionamento assumido — demonstra que os depoimentos são, sobretudo, testemunhos pessoais. Trata-se de um discurso de autoria, em que o docente se coloca como o regente de sua própria análise (Bronckart, 2023). No entanto, a polifonia está presente. A voz do personagem “SEED-PR” (4,11%) surge como a principal entidade externa tematizada, mesmo que implicitamente, como origem da imposição, da cobrança por metas ou do discurso justificador. Já as vozes sociais das estudantes, dos estudantes e do diretor (somadas 2,11%) aparecem como avaliadores externos mencionados para corroborar ou exemplificar o ponto de vista do autor, seja para criticar o engajamento discente ou a pressão da gestão escolar.

Além disso, organizei a análise enunciativa das respostas docentes à plataforma Inglês Paraná eixos discursivos estruturantes que revela um espectro de percepções para além da mera contagem de opiniões favoráveis ou desfavoráveis.

- a) **Crítica ao engajamento estudantil:** cinco docentes (Cameron, Mariane, Mi, Mh e Ricardo Marques) centram sua crítica no comportamento discente, atribuindo o fracasso da plataforma à falta de interesse, maturidade ou seriedade dos estudantes, que realizam as atividades de forma mecânica, “chutam” respostas ou burlam o sistema. Essa narrativa tende a individualizar o problema, deslocando a responsabilidade das falhas estruturais ou do design da ferramenta para a esfera das atitudes individuais das estudantes e dos estudantes.
- b) **Crítica à obrigatoriedade e à perda de autonomia docente:** 15 respondentes (Amanda, Anna Sousa, Christian, Ella, Fani, inutilidade da plataforma, JMascis, John Bob, Karina, Lívia, Neto, Odete, Safira, Sonhadora, Spartan, Teacher Number five) focalizam a imposição do uso, a cobrança por metas de acesso, o assédio institucional e a consequente redução de sua autonomia pedagógica. Para eles, a plataforma é menos uma ferramenta educativa e mais um instrumento de controle gerencial que transforma professoras e professores em fiscalizadores de métricas, em linha com a análise da NGP e da precarização do trabalho docente.
- c) **Problemas estruturais e técnicos:** seis respostas (Amylee, Cris, Magrela, Olivia, Professor/Técnico e Viv) destacam as barreiras materiais e operacionais: falta de computadores, fones de ouvido, internet instável, erros de software, tablets defeituosos e ausência de suporte técnico. Esses relatos evidenciam a inviabilidade prática de implementar uma política digital em escolas com infraestrutura precária,

esvaziando qualquer discurso de inovação.

- d) **Crítica ao conteúdo e à adequação pedagógica:** 10 docentes (Alice, Ana B, CHb, Crazy, João, Jorge Amado, Kelly, Maria Souza, Prof11 e Teacher 2), apontam a inadequação do material em relação à realidade estudantil: temas distantes do universo juvenil, exercícios repetitivos, desnível entre a complexidade das atividades (especialmente speaking) e o conhecimento prévio dos estudantes, e desalinhamento com o currículo oficial (RCO/BNCC). Essa crítica questiona a qualidade educativa da plataforma e sua coerência com os princípios de uma educação linguística crítica e intercultural.
- e) **Avaliações positivas:** 10 respondentes (Alika, Bia, Deia, EMBDS, English lover, Fofura, Inglesamar, MBS, Miofer e Nice) emitem juízos favoráveis, elogiando a plataforma como “excelente”, “indispensável” ou “muito boa”, muitas vezes ressaltando sua abrangência (quatro habilidades) ou alinhamento com a BNCC. Em alguns casos, como em MBS, a adesão é teórica, vinculando a ferramenta a conceitos pedagógicos valorizados (protagonismo, autonomia).
- f) **Posturas ambivalentes:** nove respostas (Ana A, Ariane, EB, Filho, Maria B, Nida, Ok, e Professora rede pública) apresentam avaliações mistas, reconhecendo aspectos positivos (como a ideia ou o potencial da ferramenta) mas apontando falhas específicas (técnicas, de usabilidade, de adequação). São discursos que não aderem nem rejeitam totalmente, mantendo um tom de negociação crítica e, em vários casos, sugerindo melhorias.
- g) **Rejeição categórica:** nove docentes (Bel, Darci, Elbi, Giselle, Maria A, Nolan, Paraná, Richard e Rubia), emitem veredictos globais negativos, sintetizados em palavras como “massante”, “péssimo”, “insuficiente” ou “nada acrescenta”, ou defendem abertamente a eliminação da plataforma. Inclui-se aqui também a nostalgia de modelos anteriores (como o uso de livros) e a condenação da política como um “equivoco pedagógico”.
- h) **Conteúdo não analisável:** quatro participantes (Emília, Teacher 1, Sem pseudônimo 1 e Sem pseudônimo 2) não forneceram qualquer discurso avaliativo ou forneceram respostas não analisáveis (“Nada a declarar”). Essa ausência de posicionamento pode ser interpretada como uma forma de não engajamento,

resistência passiva ou exaustão extrema, somando-se ao quadro geral de deslegitimação da política.

Ao transformar esses resultados em porcentagem, sistematizei o Quadro 12:

**Quadro 12 – Eixos discursivos encontrados nas respostas.**

<b>EIXOS</b>	<b>DOCENTES</b>	<b>%</b>
I. Crítica ao engajamento estudantil	Cameron, Mariane, Mi, Mh e Ricardo Marques	7,4%
II. Crítica à obrigatoriedade e perda de autonomia docente	Amanda, Anna Sousa, Christian, Ella, Fani, inutilidade da plataforma, JMascis, John Bob, Karina, Livia, Neto, Odete, Safira, Sonhadora, Spartan, Teacher Number five	22,1%
III. Problemas estruturais e técnicos	Amylee, Cris, Magrela, Olivia, Professor/Técnico e Viv	8,8%
IV. Crítica ao conteúdo e adequação pedagógica	Alice, Ana B, CHb, Crazy, João, Jorge Amado, Kelly, Maria Souza, Prof11 e Teacher 2	14,7%
V. Avaliações positivas	Alika, Bia, Deia, EMBDS, English lover, Fofura, Inglesamar, MBS, Miofer e Nice	14,7%
VI. Posturas ambivalentes	Ana A, Ariane, EB, Filho, Maria B, Nida, Ok, e Professora rede pública	13,2%
VII. Rejeição categórica	Bel, Darci, Elbi, Giselle, Maria A, Nolan, Paraná, Richard e Rubia	13,2%
VIII. Sem resposta	Emília, Teacher 1, Sem pseudônimo 1 e Sem pseudônimo 2	5,9%

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Os eixos críticos predominantes — a perda de autonomia e a obrigatoriedade (22,1% dos docentes), a inadequação pedagógica (14,7%) e os problemas estruturais (8,8%) — são construídos, na superfície linguística, por uma forte carga de modalização apreciativa negativa e lógica. Já os discursos positivos ou ambivalentes (14,7% e 13,2%, respectivamente) também se apoiam na modalização apreciativa, porém com valoração inversa ou mista. É significativo que, mesmo nas avaliações positivas, a voz do autor permanece soberana, indicando uma adesão pessoal a um potencial visto na ferramenta, e não uma reprodução acrítica do discurso oficial. As posturas ambivalentes são particularmente ricas em modalização pragmática e deôntica, pois, frequentemente, expressam o “querer-fazer” pedagógico do docente esbarrando nas normas e restrições impostas.

Compreender os posicionamentos das professoras e dos professores vai além de catalogar opiniões favoráveis ou desfavoráveis e requer analisar o discurso como ação, em que eles, como autores principais (93,78% das palavras), utilizam-se predominantemente de julgamentos de valor (59,93% das modalizações) para construir uma crítica multifacetada, negociar sentidos ou, em menor escala, endossar a ferramenta. O posicionamento majoritário é de crítica contextualizada e autoral: uma avaliação negativa que vai além de um desabafo, tornando-se um argumento experiencial e lógico, construído a partir do choque entre sua

expertise pedagógica (voz do autor) e as diretrizes de uma política percebida como impositiva e alienante (voz do personagem SEED).

Além disso, ao cruzar os depoimentos com o referencial teórico, percebi que a plataforma Inglês Paraná é um vetor de reestruturação do trabalho docente e da própria concepção de linguagem. Abaixo, apresento uma breve organização, por eixos temáticos, do que encontrei nas respostas do Apêndice J:

- a) **A “uberização” e a conversão de docentes em “fiscalizadores”:** Muitas professoras e professores, como Safira, relatam que a plataforma os transformou em meros fiscalizadores, esvaziando seu papel de mediadores do conhecimento. Esse fenômeno dialoga diretamente com o conceito de uberização do trabalho docente discutido por Moreira da Silva (2019) e Lopes (2023), no qual o profissional perde autonomia pedagógica para se tornar um gestor de processos ditados por algoritmos.
- b) **Vigilância e Controle:** A menção constante ao *Power B.I.* e ao assédio para atingir metas (Anna Sousa, Ella, Fani) materializa a NGP, que utiliza dados quantitativos para monitorar o trabalho docente em tempo real, priorizando números em detrimento do ensino.
- c) **Pedagogia do “clique”:** Professoras e professores como Giselle, Lívia e Maria Souza afirmam que as estudantes e os estudantes “clicam aleatoriamente” apenas para “ficar verde” na plataforma. Isso corrobora o achado de Silva (2023), que identificou um desequilíbrio expressivo em favor de atividades passivas e superficiais, focadas em repetição e memorização (Behaviorismo/Estruturalismo).
- d) **Esvaziamento do Sentido:** O comentário de Alice e Teacher Number Five de que estudantes com notas “100” na plataforma não conseguem produzir sentido ou falham em avaliações como a Prova Paraná demonstra que o sucesso na plataforma não se traduz em aprendizagem real. Como pontua Cerqueira (2010), o que ocorre é um “exercício” de testagem mecânica, e não uma “atividade” formativa e reflexiva.
- e) **Capitalismo de plataforma:** A presença de temas voltados ao “*English Business*” (como na resposta de Odete) e à vida adulta em escolas de educação básica revela a lógica do capitalismo de plataforma descrito por Srnicek (2016), em que o produto é desenhado para o mercado global e imposto sem adaptação local.
- f) **Inadequação curricular:** Enquanto a BNCC prescreve um ensino voltado à

formação de sujeitos críticos e autônomos, os relatos indicam que a plataforma impõe uma rigidez que impede professoras e professores de exercer sua prática como gostaria (como aponta Ella). Além disso, embora o RCEMP adote o inglês como língua franca e valorize a dimensão intercultural, a plataforma é criticada por ter sotaques limitados e temas que não dialogam com a vivência dos jovens paranaenses, especialmente em contextos rurais, como apontado por Jorge Amado. Este ponto é central na pesquisa de Pereira, Braz e Santana (2026, submetido).

- g) A crise da infraestrutura e a “dataficação”:** O discurso estatal de modernização tecnológica, analisado por De Deus (2024), colide com a escassez material relatada por Cris, Magrela e Professor/Técnico de Informática: falta de computadores, internet instável e fones de ouvido estragados. Mesmo com falhas técnicas que impedem o uso pedagógico, a cobrança por metas persiste. Isso indica que, para o sistema de governança neoliberal, a extração de dados e a geração de índices de acesso são mais importantes do que a qualidade da interação educativa.
- h) Trabalho alienado:** A professora ou o professor, sobrecarregada/o por problemas técnicos (Neto, Kelly), vivencia a alienação de seu saber, tornando-se uma engrenagem em um sistema de financeirização da educação, em que o objetivo final é a manutenção do contrato com as *EdTechs* e o cumprimento burocrático de cronogramas.

Embora a maioria dos relatos apresente críticas severas, há um grupo de professoras e professores cujas respostas destacam potencialidades na plataforma Inglês Paraná. Analisar esses comentários me permitiu compreender como a promessa de modernização tecnológica e a lógica neoliberal de eficiência encontram eco no cotidiano escolar. Abaixo, evidencio os pontos positivos cruzando-os com os autores e conceitos trazidos no referencial teórico:

- a) A valorização do conteúdo e da “fixação de conteúdo”:** Diversas professoras e professores, como João, Nida e Ana A, elogiam a qualidade técnica do material, descrevendo-o como “excelente”, de “alta qualidade” e com “didática muito boa”. O comentário de Ana A de que a plataforma é “excelente em fixar o conteúdo” dialoga com o processo mecânico de ensino. Conforme apresentei no referencial teórico, essa visão está ligada ao estruturalismo e ao behaviorismo, nos quais a aprendizagem é vista como formação de hábitos por meio da repetição e automação. Essa percepção de “fixação” bem-sucedida pode explicar por que alguns docentes

avaliam a ferramenta positivamente, mesmo que a pesquisa de Silva (2023) aponte que essa abordagem é predominantemente passiva e superficial, focada em aspectos linguísticos de superfície em vez de construção de sentido crítico.

- b) Protagonismo e autonomia neoliberal:** O relato de MBS é emblemático ao afirmar que a plataforma traz o “estudante como protagonista” e devolve a ele a “autonomia”. Inglesamar reforça essa ideia ao dizer que “aqueles que se dedicam [...] com certeza estão aprendendo”. Essa visão reflete a racionalidade neoliberal descrita por Rizvi (2017) e Bortolazzo (2022), que exalta a responsabilização individual e estudantes como gestores dos seus próprios “capitais humanos”. De Deus (2024) também identifica que o discurso estatal constrói a imagem do “aprendizado centrado no aprendiz” como uma solução moderna, o que é corroborado por professoras e professores que veem na plataforma uma oportunidade para que estudantes avancem nos seus próprios ritmos. Isso também aparece no estudo internacional de Kenzhaliyev *et al.* (2020), no qual usuários adultos destacaram a conveniência de aprender de forma autônoma.
- c) Alinhamento curricular e cultura digital:** Professoras e professores como Nice e Miofer observam que a plataforma trabalha as quatro habilidades e está em conformidade com a BNCC. Esse reconhecimento valida, no plano discursivo, a intenção da BNCC de integrar a cultura digital e as tecnologias como ferramentas para a formação integral. Para docentes como Nice, a facilidade com que as estudantes e os estudantes desenvolvem as atividades é vista como um sinal de sucesso da ferramenta.
- d) A “brecha” pedagógica:** A Professora escola pública e Sonhadora indicam que, apesar das dificuldades iniciais de adaptação, a ideia conceitual é “muito boa” e poderia ser um recurso “rico” se não fosse obrigatório. Isso remete à ideia de Pontara, Miquelante e Cristovão (2024) sobre atuar nas “brechas” da BNCC para promover ações languageiras situadas, sugerindo que algumas professoras e professores tentam resgatar o potencial pedagógico da ferramenta em meio às imposições.
- e) Engajamento e modernização:** Para Deia, a plataforma tem sido uma “ferramenta de engajamento”, enquanto Alike a considera “indispensável”. Comentários como

esse alinham-se ao que De Deus (2024) chama de discurso tecnofundamentalista, que vê a tecnologia como uma solução intrinsecamente eficiente e necessária para a “modernização” da educação. Dessa forma, professoras e professores como *English lover* relatam usar os vídeos especificamente para desenvolver o *listening* e o *speaking*, o que sugere uma tentativa de mediação, aproximando-se do papel de facilitador proposto pelo sociointeracionismo, embora a estrutura da plataforma muitas vezes limite essa interação.

Os comentários positivos tendem a focar no potencial da ferramenta como artefato tecnológico ou na sua utilidade para a instrução programada (fixação de vocabulário e gramática). No entanto, como aponta Silva (2025), mesmo esses aspectos positivos são frequentemente minados por uma implementação impositiva. A percepção de sucesso parece estar atrelada à capacidade da plataforma de gerar resultados imediatos e mensuráveis (como o “BI verde”), o que satisfaz a lógica da NGP, mas pode não se traduzir em uma aprendizagem linguística profunda e crítica. Me pergunto, nesse ponto, se as visões positivas sobre a plataforma podem estar relacionadas à sobrecarga docente, ou até mesmo a forças maiores que as professoras e os professores, como formações ligeiras e insegurança, facilitando a imposição de ferramentas e políticas e, conseqüentemente, enfraquecendo a categoria docente.

Ao categorizar as respostas docentes, pude visualizar um quadro em que a crítica à plataforma Inglês Paraná é predominantemente sistêmica e contextual, e não apenas técnica ou pontual. Os relatos convergem para apontar uma profunda dissonância entre a retórica inovadora da política digital e as condições materiais, administrativas e pedagógicas das escolas. A obrigatoriedade do uso, ao invés de potencializar uma ferramenta vista por alguns como válida em teoria, atua como um catalisador que amplifica todas as fragilidades: expõe a infraestrutura deficitária, esvazia a autonomia docente, acentua a inadequação do conteúdo e incentiva um engajamento discente superficial. Desse modo, toda essa pesquisa sugere que o sucesso de qualquer iniciativa similar depende, fundamentalmente, de uma abordagem que respeite a condição profissional das professoras e dos professores, parta de um diagnóstico honesto da realidade escolar e compreenda a tecnologia não como um fim em si mesmo, mas como um meio integrado a um projeto pedagógico significativo e contextualizado.

#### 4.4 AS EGRESSAS E OS EGRESSOS

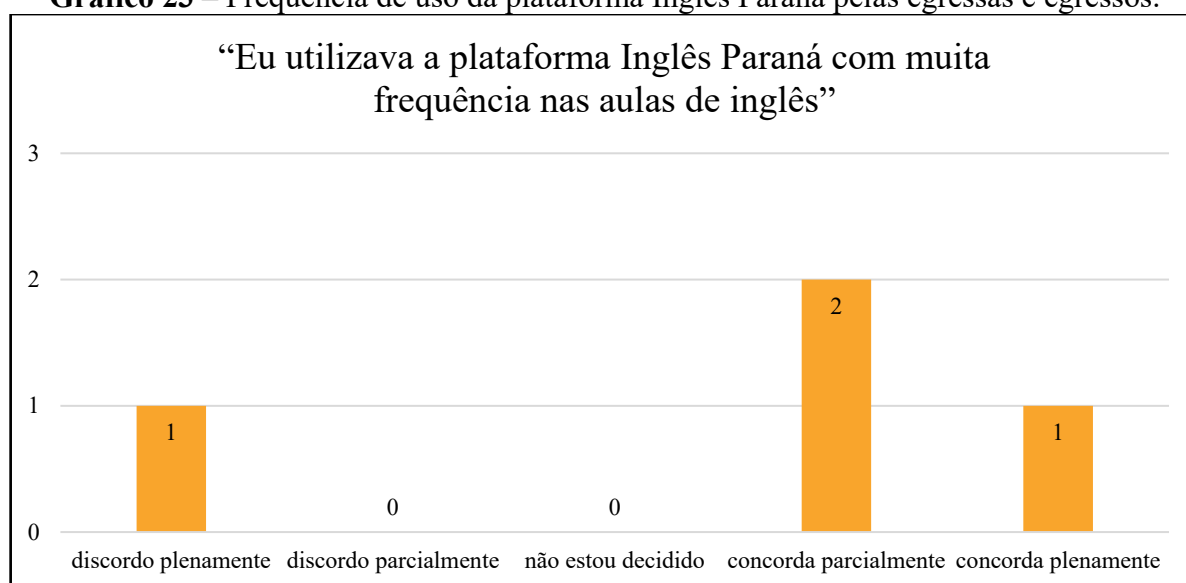
Com base no que apresentei até aqui, é imperativo examinar como as egressas e os

egressos — sujeitos que vivenciaram a política em sua trajetória escolar — avaliam, em retrospecto, a ferramenta que lhes foi imposta. Se a plataforma configura um modelo padronizante de gestão da aprendizagem, qual foi o seu impacto real na compreensão e no engajamento com a língua inglesa? Minha análise se volta, portanto, para os resultados empíricos que revelam as percepções e as experiências de quatro egressos que utilizaram a plataforma Inglês Paraná

#### 4.4.1 O Uso da Plataforma Inglês Paraná

A partir do Gráfico 23, começo a apresentação dos resultados do questionário para egressas e egressos, especificamente a afirmação “Eu utilizava a plataforma Inglês Paraná com muita frequência nas aulas de inglês”. A distribuição das respostas mostra que 2 concordam parcialmente, 1 concorda totalmente e 1 discorda totalmente.

**Gráfico 23** – Frequência de uso da plataforma Inglês Paraná pelas egressas e egressos.

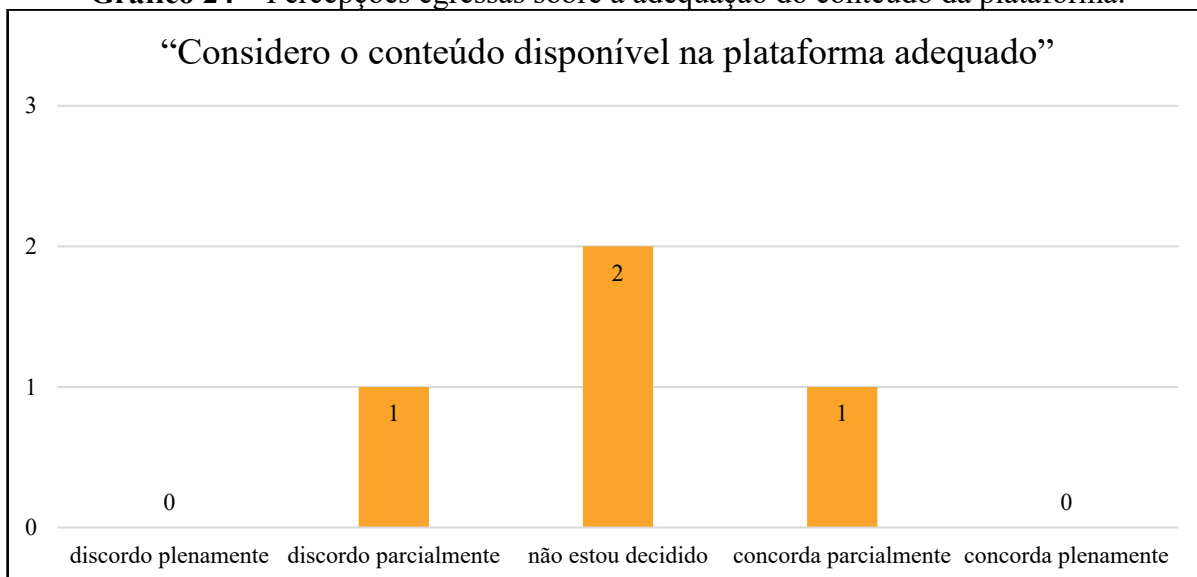


**Fonte:** Elaborado pela autora.

Este resultado revela uma alta assiduidade no uso da ferramenta, porém sinaliza o que interpreto como uma adesão compulsória. Essa percepção de uma “frequência forçada” pela rotina escolar ganha materialidade quando confrontada com a total ausência de motivação estudantil (que será detalhada no Gráfico 27) e com as vozes das egressas e dos egressos. Conforme os relatos do Apêndice K, participantes como Tord e Estudante confirmam essa hipótese ao descreverem a plataforma como “apenas mais uma obrigação”, baseada “majoritariamente em cumprir metas e não no real aprendizado” das estudantes e dos estudantes.

A seguir, o Gráfico 24 trata da afirmação “Considero o conteúdo disponível na plataforma adequado”. Metade dos respondentes (50%) marcou a opção “não sei dizer”, enquanto as outras duas respostas se dividiram igualmente entre “concordo parcialmente” e “discordo parcialmente”.

**Gráfico 24** – Percepções egressas sobre a adequação do conteúdo da plataforma.

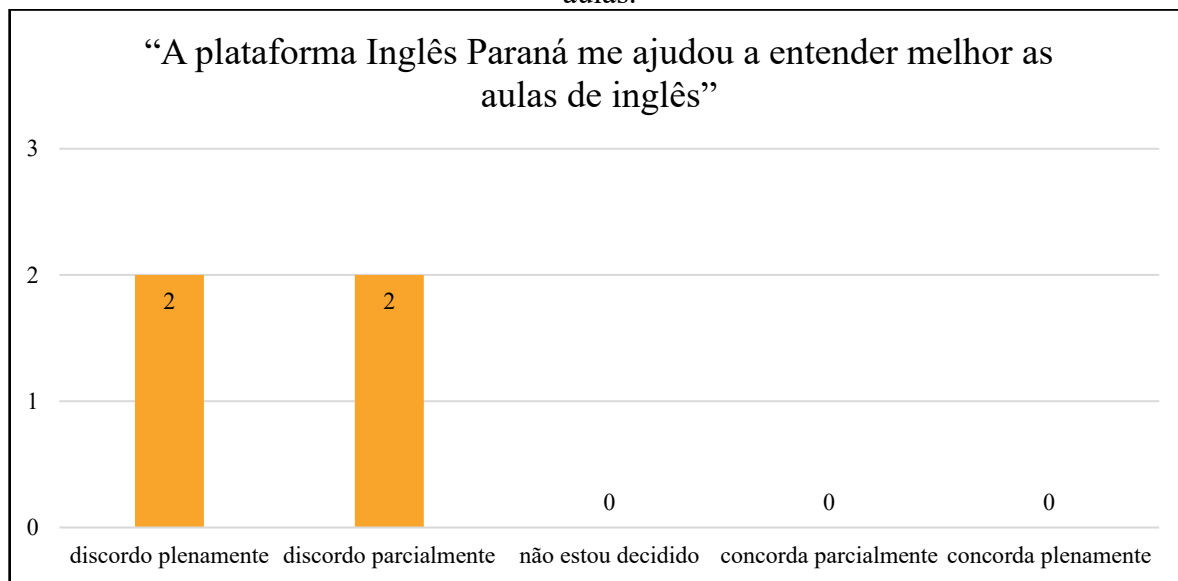


**Fonte:** Elaborado pela autora.

A alta incidência de indecisão (50%) aponta para um distanciamento crítico ou uma não assimilação do conteúdo como algo significativo. O conteúdo não se consolidou, na memória discente, como claramente adequado ou inadequado, mas como algo difuso, não apropriado, confirmando a tese de um material descontextualizado e de baixa relevância percebida.

O Gráfico 25 mostra a discordância com a afirmação “A plataforma Inglês Paraná me ajudou a entender melhor as aulas de inglês”. Dois respondentes discordaram totalmente e dois parcialmente, totalizando 100% de avaliação negativa.

**Gráfico 25** – Percepções egressas sobre a contribuição da plataforma para a compreensão das aulas.



Fonte: Elaborado pela autora.

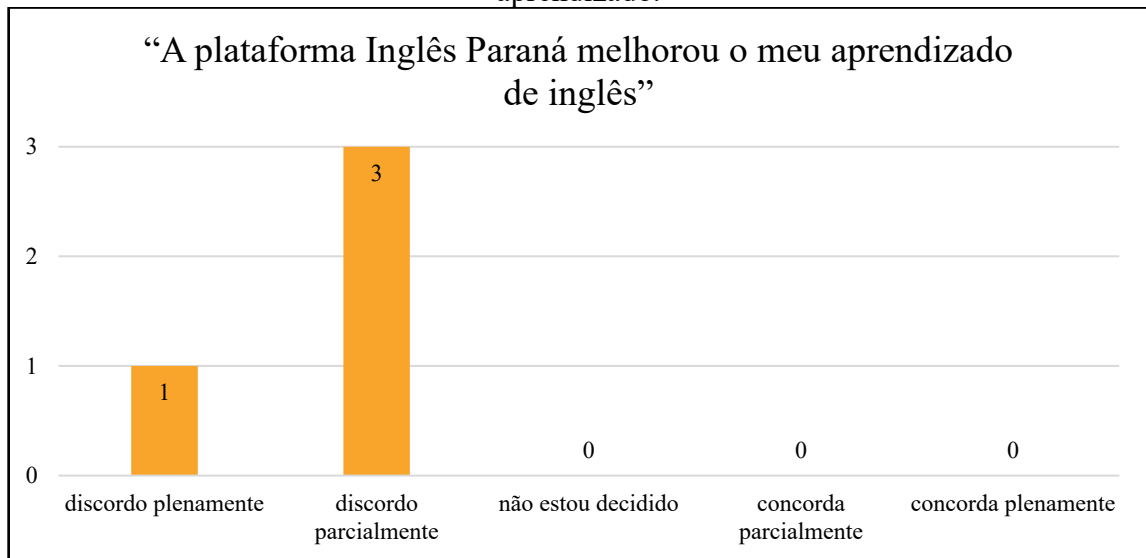
Este é o dado mais significativo dessa parte da pesquisa. A unanimidade na negativa desvela o fracasso pedagógico central da plataforma. Seu propósito declarado de mediar e facilitar a aprendizagem é categoricamente negado por quem vivenciou seu uso. Isso corrobora a análise de que a ferramenta opera como um dispositivo de formalismo vazio (Cerqueira, 2010), em que a execução de atividades substitui a construção de sentido.

Assim, a percepção das egressas e dos egressos consolida a deslegitimação pedagógica da plataforma. Se nem mesmo as estudantes e os estudantes, supostos beneficiários finais, reconhecem seu valor para a compreensão dos conteúdos, fica explícito que seu uso massivo não se traduz em eficácia. Esse achado corrobora a análise de que a “plataformização” do ensino opera como um dispositivo de formalismo vazio, no qual a simples execução de atividades digitais substitui a construção significativa de conhecimento, aprofundando o divórcio entre a tecnologia implementada e as reais necessidades de ensino e aprendizagem.

#### 4.4.2 O Impacto no Aprendizado

O Gráfico 26 refere-se à afirmação “A plataforma Inglês Paraná melhorou o meu aprendizado de inglês”. A distribuição foi de três discordâncias parciais e um total.

**Gráfico 26** – Percepções egressas sobre a contribuição da plataforma para a melhoria do aprendizado.

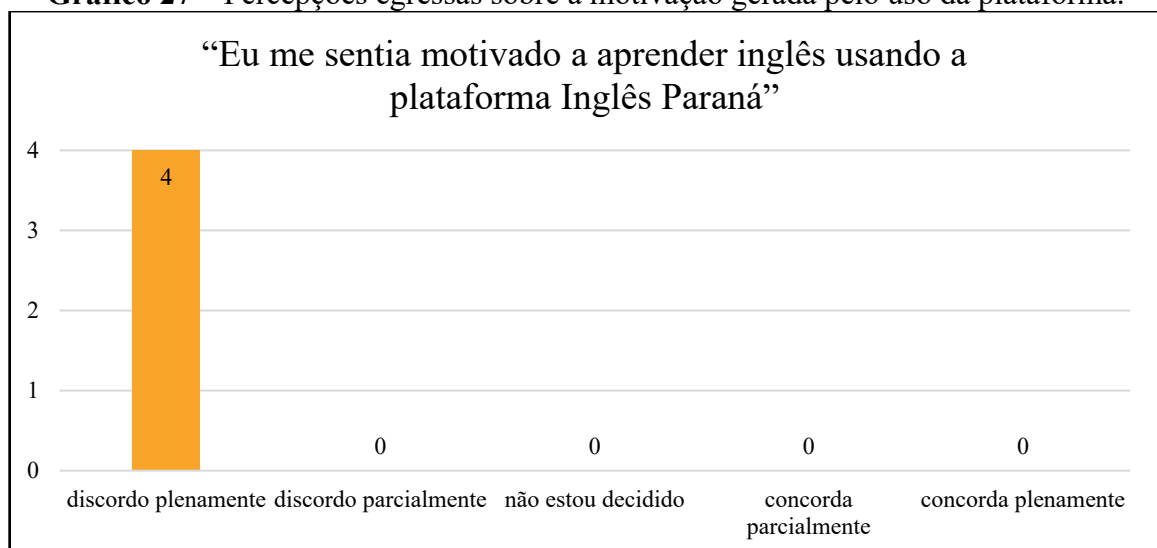


Fonte: Elaborado pela autora.

Este resultado consolida a percepção negativa iniciada no gráfico anterior: se a ferramenta não auxilia na compreensão das aulas (Gráfico 20), dificilmente resultaria em uma melhora efetiva no aprendizado de longo prazo. A unanimidade na discordância revela que o tempo dedicado à interface digital é percebido pelos egressos como um esforço pedagógico nulo ou irrelevante para a sua formação linguística — essa percepção ganha materialidade nos relatos do Apêndice K, discutidos mais adiante.

O Gráfico 27, sobre a afirmação “Eu me sentia motivado a aprender inglês usando a plataforma Inglês Paraná”, registrou a única unanimidade total em discordância entre todas as questões da pesquisa.

**Gráfico 27** – Percepções egressas sobre a motivação gerada pelo uso da plataforma.

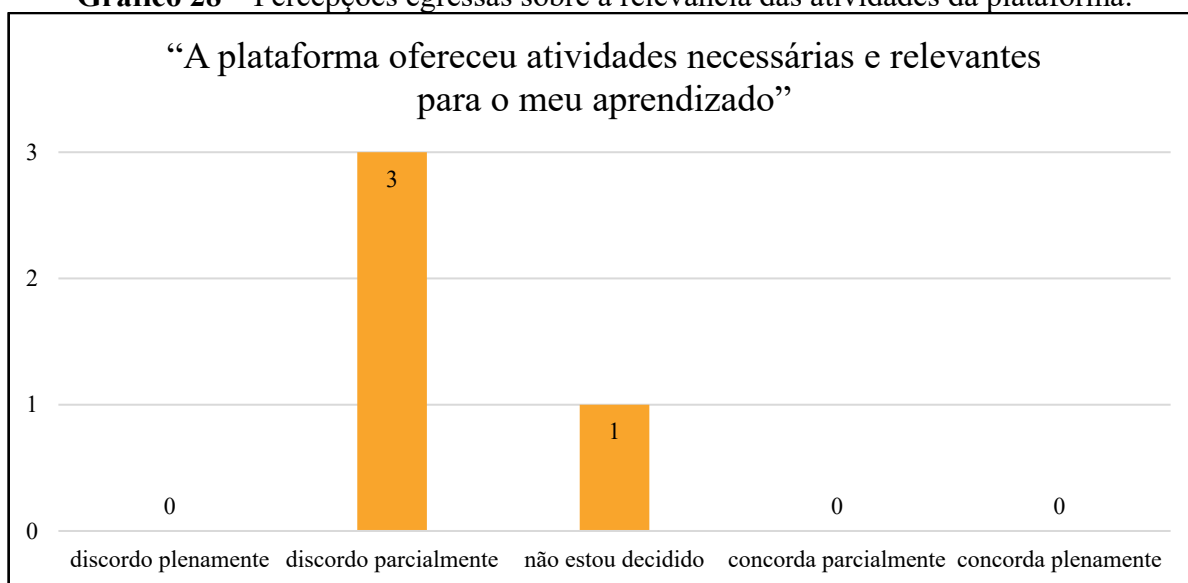


Fonte: Elaborado pela autora.

A completa ausência de motivação é um sintoma grave. Alinha-se à crítica de que a plataforma, ao reduzir a língua a exercícios repetitivos e descontextualizados, esvazia o desejo de aprender, contrariando princípios básicos da educação motivada e significativa.

O Gráfico 28 traz as respostas à afirmação “A plataforma ofereceu atividades necessárias e relevantes para o meu aprendizado”. Três egressos discordaram parcialmente e uma não soube dizer.

**Gráfico 28** – Percepções egressas sobre a relevância das atividades da plataforma.



**Fonte:** Elaborado pela autora.

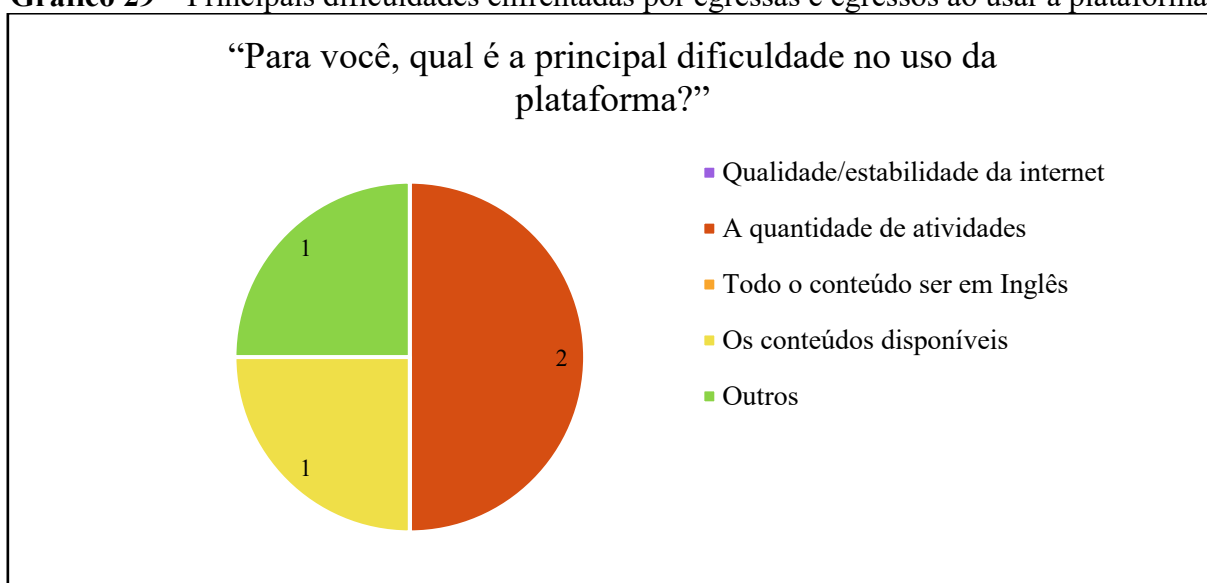
A predominância da discordância parcial, somada à indecisão, reforça a noção de que as atividades eram percebidas como desconectadas das necessidades reais de aprendizagem. A falta de clareza sobre sua relevância (“não soube dizer”) também aponta para uma experiência de aprendizagem não apropriada e sem significado claro para o egresso.

O aprendizado, sob a ótica de quem o vivenciou e respondeu esse questionário, foi substituído por uma lógica puramente instrumental de processamento de microtarefas. Como discutido na análise da arquitetura da plataforma (seção 4.1), o foco no acerto imediato e na repetição mecânica — o “clicar até acertar” — esvazia a construção de sentidos, resultando em uma “proficiência performática” que não se sustenta fora do ambiente digital. Os resultados dessa subseção indicam que a plataforma falha em seu objetivo primordial, funcionando apenas como um dispositivo de formalismo vazio que prioriza a métrica burocrática em detrimento do desenvolvimento cognitivo e comunicativo real. Esse quadro consolida ainda mais a ideia de que a ferramenta está alinhada a uma concepção mecanicista e instrucional de língua (Conejo, 2007), negando a dimensão sociointeracional e crítica prevista na BNCC e no RCEMP.

#### 4.4.3 Os Desafios e As Percepções

A questão sobre as principais dificuldades no uso da plataforma (Gráfico 29) trouxe respostas que apontam para problemas pedagógicos e de usabilidade. Duas respostas citaram “a quantidade de atividades”, uma citou “os conteúdos disponíveis” e uma foi para “outros”, com o comentário: “Na época, meados de 2022, a plataforma possuía uma interface não muito interativa. Acrescento a isso o fato de não considerar o método da plataforma inadequado para os objetivos de aquisição de uma nova língua”.

**Gráfico 29** – Principais dificuldades enfrentadas por egressas e egressos ao usar a plataforma.

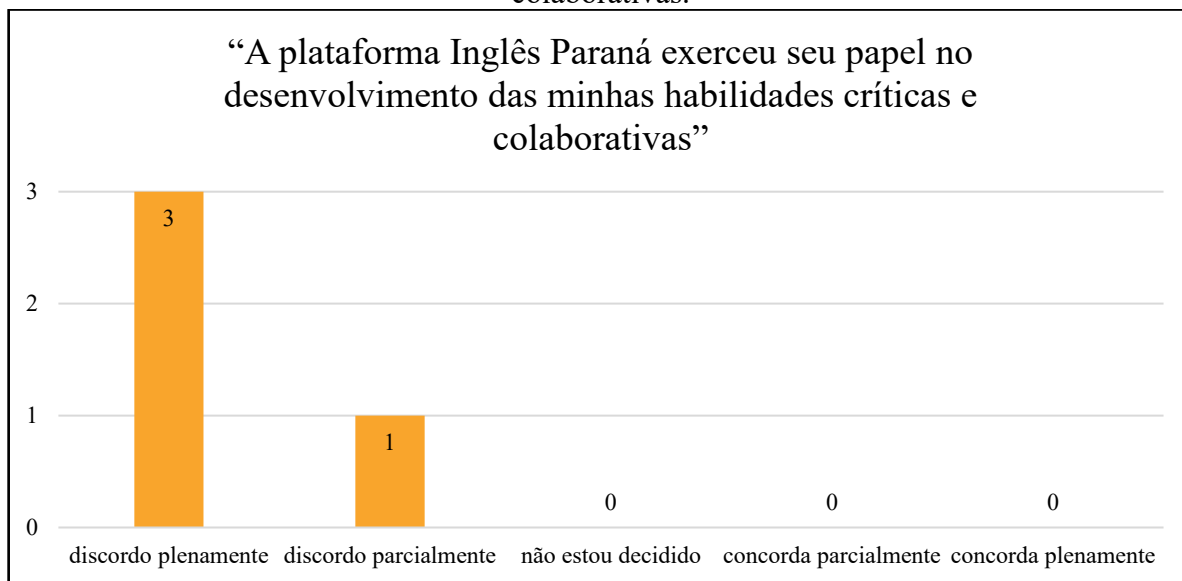


Fonte: Elaborado pela autora.

As dificuldades vão além de questões técnicas pontuais: a crítica à interface não interativa e ao método inadequado para a aquisição de uma língua ataca a própria racionalidade pedagógica da ferramenta. Isso sugere, novamente, uma concepção instrumental e descontextualizada de ensino, que ignora os processos sociointeracionais fundamentais para a aprendizagem de línguas (Vygotsky, 2008).

O Gráfico 30 refere-se à afirmação “A plataforma Inglês Paraná exerceu seu papel no desenvolvimento das minhas habilidades críticas e colaborativas”. Aqui, 3 egressos discordaram totalmente e 1 egressa discordou parcialmente, novamente totalizando 100% de negativa.

**Gráfico 30** – Percepções egressas sobre o desenvolvimento de habilidades críticas e colaborativas.



Fonte: Elaborado pela autora.

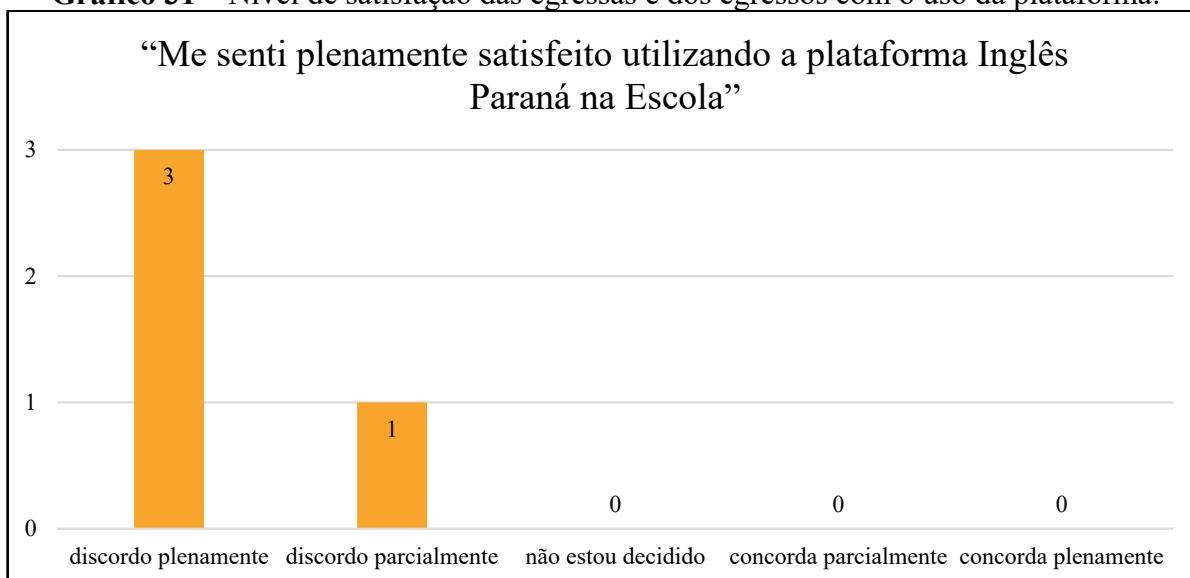
A afirmação que resultou nesses dados é categórica e dialoga diretamente com os objetivos da BNCC e do RCEMP. A plataforma falha completamente em um de seus propósitos formativos centrais: a formação de sujeitos críticos e colaborativos. Vejo aqui que sua ineficácia, portanto, não é acidental, mas estrutural, derivada de um modelo que prioriza a gestão massificada e a formalização do ensino sobre a construção dialógica do conhecimento.

De forma geral, os resultados referentes aos desafios e às percepções das egressas e dos egressos apontam para uma ferramenta pedagogicamente pobre e alienante. As dificuldades de usabilidade e a crítica ao método revelam o descompasso entre a tecnologia implementada e as reais necessidades de aprendizagem. A unanimidade na negação do desenvolvimento de habilidades críticas e colaborativas explicita que a plataforma opera em direção oposta aos marcos curriculares, confirmando sua função como instrumento de gestão e não de emancipação.

#### 4.4.4 A Avaliação Geral

Por fim, o Gráfico 31 refere-se à afirmação “Me senti plenamente satisfeito utilizando a plataforma Inglês Paraná na Escola”. Aqui, 3 discordam totalmente e 1 discorda parcialmente, configurando uma rejeição quase unânime.

**Gráfico 31** – Nível de satisfação das egressas e dos egressos com o uso da plataforma.



Fonte: Elaborado pela autora.

Esse resultado, embora proveniente de uma amostra numericamente reduzida, sinaliza de forma enfática o que se pode interpretar como a falência pedagógica da plataforma sob a ótica discente. Essa rejeição unânime, pela profundidade dos relatos qualitativos colhidos, corrobora e amplia as críticas já apresentadas por docentes, confirmando que a ferramenta não apenas não atende aos objetivos educacionais declarados, como também falha em produzir qualquer satisfação ou sentido para seus usuários finais.

Para compreender melhor esses resultados, trago análise das respostas da pergunta final “Espaço livre para comentários sobre sua experiência utilizando a plataforma Inglês Paraná”. Das quatro egressas e egressos, todos responderam e suas respostas estão integralmente apresentadas e analisadas no Apêndice K. Na Tabela 4, sintetizo as modalizações identificadas ao longo das análises das respostas das egressas e dos egressos

**Tabela 4** – Modalizações identificadas nas respostas egressas.

MODALIZAÇÃO	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
Lógica	19	51.4%
Apreciativa	14	37.8%
Deôntica	2	5.4%
Pragmática	2	5.4%
Grau zero	0	0%
<b>Total de ocorrências</b>	<b>37</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise das modalizações revela um discurso marcado pela constatação lógica (51.4%) e por julgamentos de valor negativos (37.8% apreciativas). O predomínio da modalização lógica, muitas vezes, de caráter asseverativo (“não foi bem aplicada”, “se baseava

majoritariamente”), indica que as críticas são apresentadas como conclusões factuais derivadas da experiência, reforçando a ideia de um diagnóstico objetivo sobre a falha da plataforma. As apreciativas negativas (“insatisfatória”, “péssima”, “descaso”) carregam uma forte carga emocional de frustração e desvalorização, constituindo um juízo de valor explícito sobre a experiência. A ausência total de modalização de grau zero (0%) é, em si, um dado significativo: não há nos discursos nenhuma afirmação apresentada como pura constatação neutra ou fato incontestável. Cada enunciado é atravessado por uma posição subjetiva (lógica ou apreciativa) ou por uma regulação (deontica ou pragmática), o que demonstra que a experiência com a plataforma é, para as egressas e os egressos, um objeto de forte avaliação e julgamento, nunca de neutralidade.

Quanto às vozes (Tabela 5), os dados são eloquentes:

**Tabela 5** – Vozes identificadas nas respostas egressas.

VOZES	Nº DE PALAVRAS	PORCENTAGEM
Autor – egressa/o	201	84,8%
Social – docente	29	12,2%
Personagem – SEED	7	3%
<b>Total de palavras</b>	<b>237</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

A esmagadora presença da voz do autor (84.8%) demonstra que os depoimentos são, sobretudo, testemunhos pessoais e autorais. Trata-se de um discurso onde a egressa e o egresso se colocam como regentes de suas próprias análises. A voz social do docente (12.2%) aparece geralmente como coparticipante da frustração (“os professores não gostavam”), enquanto a voz da SEED (3.0%) surge implicitamente como a instância impositiva.

Ao categorizar o conteúdo temático das respostas, é possível organizá-las em eixos discursivos críticos:

- a) **Crítica à aplicação e à lógica de metas:** Estudante afirma que a plataforma “não foi bem aplicada” e “se baseava majoritariamente em cumprir metas e não no real aprendizado”. Essa fala materializa a crítica à NGP, na qual a ferramenta serve à geração de indicadores quantitativos (atingir metas de acesso) em detrimento da qualidade pedagógica.
- b) **Crítica à experiência pedagógica e ao desengajamento:** Gru descreve uma experiência “insatisfatória”, com estudantes realizando atividades “todas de uma vez sem prestar atenção”. Terd a define como “apenas mais uma obrigação” e “péssima”. Esses relatos ilustram a pedagogia do clique e o esvaziamento do sentido (Cerqueira,

2010), em que a atividade vira um exercício mecânico desprovido de propósito de aprendizagem.

- c) **Avaliação ambivalente/negativa com ressalvas:** Alberto admite aspectos positivos (“interessante ter a ferramenta disponível”) mas ressalva que os negativos “estão apontados nas alternativas da pesquisa”. Essa fala, modalizada por atenuações lógicas (“em certa medida”, “diria que”), representa um posicionamento de negociação crítica, comum em contextos de imposição em que o sujeito tenta equilibrar a percepção de um benefício abstrato com as falhas concretas.
  
- d) **Crítica à perda do papel docente:** Gru elabora uma crítica profunda aos impactos nas professoras e nos professores, dizendo que estavam “trabalhando como um simples auxiliar para ajudar os alunos a acessarem a plataforma do que atuando como professor”. Esse relato toca no fenômeno da conversão da professora e do professor em fiscalizadora e fiscalizador (Moreira da Silva, 2019), tendo a expertise pedagógica substituída por uma função técnica de gerenciamento de plataforma.

A análise das egressas e dos egressos, portanto, não apenas corrobora as críticas docentes, mas as intensifica a partir do lugar do sujeito aprendiz. Se as professoras e os professores denunciam a perda de autonomia e a precarização do trabalho, as egressas e os egressos atestam a falência completa da mediação pedagógica e do engajamento discente.

A unanimidade negativa em indicadores-chave (ajuda na compreensão, motivação, desenvolvimento de habilidades críticas, satisfação) é um veredito incontestável. Ela desvela que a plataforma Inglês Paraná opera, na experiência concreta, como um dispositivo alienante que formata um tipo específico de subjetividade: a de estudantes gestores de tarefas burocráticas, desmotivados e incapazes de reconhecer valor formativo na ferramenta que utilizam.

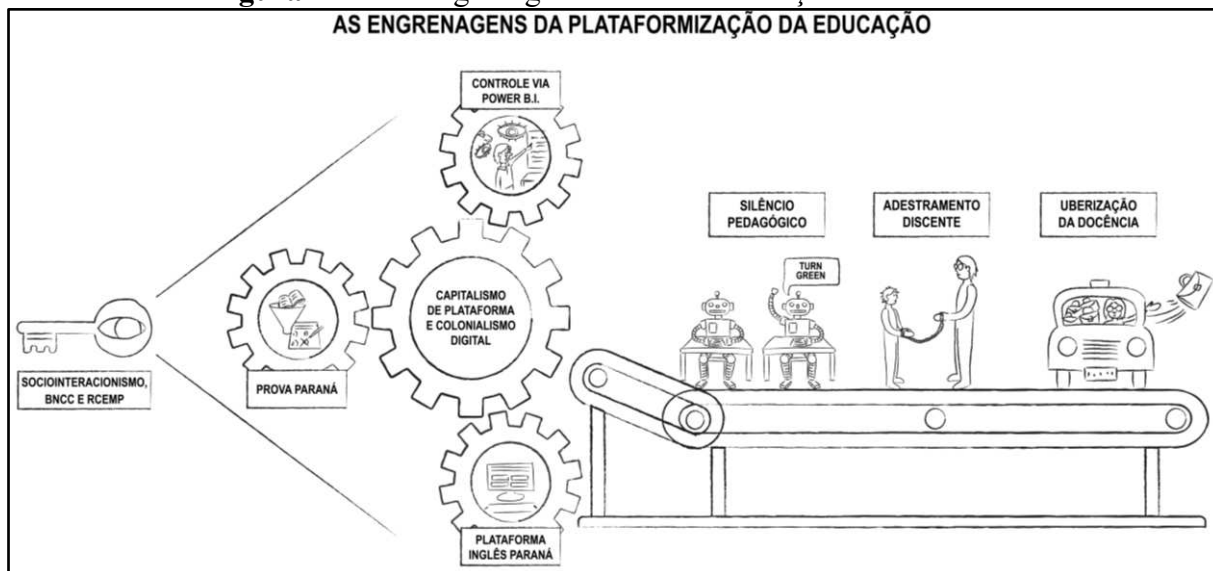
Essa percepção consolida a questão central da minha pesquisa: a plataformização do ensino no Paraná materializa a convergência entre o neoliberalismo (com sua lógica de gestão, metas e *accountability*) e o capitalismo de plataforma (com sua oferta de produtos padronizados e extração de dados), aprofundando o divórcio entre a tecnologia implementada e as reais necessidades de ensino e aprendizagem. A voz das egressas e dos egressos é a prova mais contundente de que, quando a tecnologia é imposta como fim em si mesma, dissociada de um projeto pedagógico significativo e das condições reais da escola, o resultado é a frustração, o esvaziamento e a reprodução das desigualdades educacionais.

Se nem mesmo as estudantes e os estudantes — para quem todo o discurso de inovação e modernização é construído — encontram valor ou satisfação no uso, fica evidente que a plataforma cumpre uma função distinta da declarada. A insatisfação unânime é, portanto, a manifestação mais pura da contradição dialética inerente a um projeto que prioriza a forma sobre o conteúdo, a métrica sobre o significado, e a governança sobre a emancipação.

#### 4.5 UMA SÍNTESE DAS CONTRADIÇÕES

Para amarrar as pontas dessa discussão e integrar as diversas camadas de análise que percorremos até aqui, convido você, leitor, a contemplar a Figura 14. Faço desta imagem o mapa sintético de um fenômeno que denomino como “As Engrenagens da Plataformização Educacional no Paraná”. Ao longo desta investigação, utilizei as lentes do Sociointeracionismo Discursivo, juntamente com as diretrizes da BNCC e do RCEMP, como a “chave” para destrancar o que o discurso oficial da modernidade digital tenta ocultar sob uma suposta neutralidade técnica. O que encontrei, para além do brilho das telas, foi a materialização de um projeto que converte o direito à educação em uma gestão de dados alienante.

**Figura 14** – As Engrenagens da Plataformização Educacional.



Fonte: Conceituação da autora, arte por Claudia Mari Teshima (@teshi.mari).

As engrenagens centrais da figura ilustram o choque entre o capitalismo de plataforma e a realidade escolar: enquanto o Estado investiu mais de R\$ 31 milhões na aquisição de licenças de uma empresa estrangeira, identifiquei relatos de fones de ouvido que raramente funcionam, *tablets* sem bateria e uma internet que não suporta o acesso simultâneo das turmas. Esta política materializa o colonialismo digital (Faustino e Lippold, 2023), uma vez que o governo estadual

opta por substituir a expertise das nossas universidades e o saber acumulado pelos docentes locais por ferramentas terceirizadas que ignoram as especificidades sociais e culturais dos estudantes do Paraná.

Dentro desta máquina, percebi que a Plataforma Inglês Paraná e a Prova Paraná operam em um circuito fechado e autorreferente. A primeira engrenagem treina o estudante por meio de uma lógica mecanicista e behaviorista, focada em 99,5% de tarefas de repetição e associação. A segunda engrenagem, por sua vez, atua validando essa prática através de descritores que reduzem o ato complexo da leitura à mera decodificação superficial de informações literais e traduções diretas. O ciclo de controle é fechado pela engrenagem do *Power B.I.*, que converte o processo educativo em um painel de indicadores quantitativos. Sob a pressão da NGP, o sucesso escolar passa a ser medido pela cor verde no gráfico de acesso, instaurando um regime de vigilância que gera assédio institucional e o esvaziamento da autonomia de cátedra.

Dessa engrenagem sistêmica, transportada pela esteira da política educacional, emergem os três produtos fundamentais que sintetizam as contradições desta investigação:

- a) O silêncio pedagógico, onde a aprendizagem é reduzida ao ato de “ficar verde” (*turn green*) na tela. Com 99,5% das tarefas focadas em repetição e apenas 0,5% incentivando a interação real, a plataforma anula a dialogia e a autoria, preferindo os dados do *Power B.I.* ao pensamento crítico.
- b) O adestramento discente, que molda a subjetividade dos jovens não para a cidadania, mas para a competitividade do mercado. Ao vincular o uso da ferramenta a competições como o Agrinho, o sistema ensina o estudante a ver a língua como um ativo individual a ser acumulado para ganhar prêmios, e não como uma ferramenta de emancipação social.
- c) A uberização da docência, que converte o professor em um “docente-fiscalizador”. Ao escutar meus pares, vi surgir o relato de profissionais que perdem sua autonomia pedagógica para se tornarem gestores de senhas e métricas, sob a pressão de metas que chegam a gerar assédio institucional e adoecimento.

Em última análise, o que quero ao apresentar a Figura 14 é revelar uma ironia cruel: um sistema supostamente desenhado para conectar e inovar, mas que, na prática, produz solidão digital, desmotivação unânime entre as egressas e os egressos e o esvaziamento do sentido

pedagógico. Esta síntese é o meu ato de denúncia contra uma educação que, em vez de libertar, busca transformar a sala de aula em uma linha de montagem de números e conformismo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao fim deste percurso, não olho para as páginas que escrevi como um ponto de chegada. Para mim, elas são um registro de inquietações minhas que se aprofundaram mais e mais a cada dado coletado e a cada voz escutada. Comecei esta investigação movida por uma memória afetiva e política de uma filha da escola pública que via, no ensino de inglês, uma promessa de abertura para o mundo. No entanto, o que encontrei ao longo da vida, mas especialmente nestes dois anos de mestrado foi a materialização de um “Inglês em um clique” que, sob a máscara da inovação tecnológica, esconde uma engrenagem de controle e esvaziamento pedagógico. Percorri a análise das tarefas, mergulhei nos dilemas de 68 colegas docentes e tentei captar o eco de frustração de quem encerra o ensino médio sentindo-se apenas um número em uma planilha de acesso.

A primeira grande provocação que este trabalho me deixa é sobre a natureza dessa “modernização”. Como explicar que, em pleno século XXI, 99,5% das atividades de uma plataforma milionária ainda se baseiem em operações mecanicistas de repetição e associação? Estamos diante de uma inovação ou de um retrocesso tecnologicamente sofisticado que ressuscita o behaviorismo mais rasteiro? A quem serve uma ferramenta que reduz a complexidade da linguagem a um jogo de “ficar verde” na tela? Ao analisar as tarefas, percebi que a plataforma opera como um dispositivo que anula a autoria e a dialogia, confinando o aprendizado a uma decodificação superficial que ignora o inglês como prática social e política — crítica pertinente em diversos cursos de graduação nas instituições de ensino superior do Paraná e que formam os professores que vão entrar nesse sistema.

Isso me leva a questionar o papel que o Estado reserva às professoras e aos professores. Ao escutar meus pares, vi surgir a figura do “docente-fiscalizador”, aquele que perde sua autonomia pedagógica e sua expertise para se tornar um gestor de acessos monitorado em tempo real pelo *Power B.I.*. Será que o objetivo final dessas políticas é realmente o ensino, ou estamos vivenciando a uberização do magistério, onde o saber intelectual é substituído pela execução de um cronograma ditado por algoritmos estrangeiros? A pressão por metas, que chega a gerar o assédio institucional e o adoecimento físico, revela que, na lógica da NGP, o índice de acesso é mais real do que a aprendizagem efetiva.

É impossível não confrontar o abismo existente entre o discurso e a prática. A BNCC e o RCEMP falam em pensamento crítico, multiletramentos e inglês como língua franca, mas a plataforma entrega um universo achatado, homogêneo e corporativo. Como formar sujeitos críticos se o material didático apaga os conflitos estruturais da sociedade e prioriza sotaques e

contextos de uma elite global? Estamos, de fato, proporcionando uma educação linguística ou apenas treinando a subjetividade do infoproletariado, habituado a processar informações fragmentadas sem nunca questionar o sistema que as produz?

Ao confrontar o discurso oficial do Estado, que celebra a ascensão para o primeiro lugar na *ranking* nacional do IDEB pelo uso universal do *Power B.I.* (Solo Network, *s.d.*), me recordo do texto de Fabiana Leifeld (2022), de título “Mecanismos de poder na escola”. Nele, a autora (2022) reflete em como a escola contemporânea tem atuado como um campo de normalização da sociedade neoliberal, operando por meio de mecanismos de poder que buscam formar subjetividades padronizadas e corpos disciplinados para a performance. Nesse contexto, a plataforma Inglês Paraná e o monitoramento em tempo real deixam de servir apenas como ferramentas de apoio, se tornando dispositivos de vigilância e controle que, ao priorizarem o “*B.I. verde*” e as métricas de acesso, asfixiam a reflexão crítica e a autonomia de cátedra. O que a gestão rotula como “case de sucesso” (Solo Network, *s.d.*) revela-se, sob a ótica da experiência docente e discente aqui analisada, como um processo de governamentalidade que reduz o ensino de língua inglesa a um formalismo burocrático e desprovido de sentido pedagógico real.

Se o conhecimento não é um fato a ser transmitido, mas uma ferramenta de tornar-se histórico<sup>79</sup> (Stetsenko, 2010), que tipo de “tornar-se” estamos oferecendo aos nossos estudantes quando a única agência que lhes sobra é a de clicar em alternativas pré-fabricadas até acertar? Se a educação é um projeto de justiça social (Stetsenko, 2010), a plataforma Inglês Paraná falha ao não permitir que o estudante atue como coautor de sua própria história e da história comum. Pelo contrário, ela reforça a passividade e a desigualdade, ao tratar todos os alunos como usuários genéricos de um hardware muitas vezes quebrado ou desconectado.

Chego à conclusão de que a implementação dessa política é um exercício de colonialismo digital. O Governo do Paraná adquire licenças de uma empresa suíça sediada em Londres para “resolver” o ensino de inglês, ignorando a expertise das universidades locais e o saber acumulado pelos docentes da rede. A ironia é cruel: um mundo supostamente conectado que gera solidão digital e esvaziamento de sentido. Por que o investimento maciço é feito na ferramenta e não no professor? Por que a “facilidade” prometida pelo governador — a de que

---

<sup>79</sup> Em seu artigo “*Teaching-learning and development as activist projects of historical Becoming*”, Anna Stetsenko (2010) fundamenta “postura ativista Transformativa” na expansão da teoria de Vygotsky, e define o desenvolvimento e a aprendizagem como um projeto de “tornar-se” (*becoming*) histórico por meio da transformação colaborativa e intencional do mundo. Diferente dos modelos de transmissão passiva, Stetsenko (2010) propõe essa postura que não tem o conhecimento como um fim em si, mas uma ferramenta de agência e identidade, utilizada pelo estudante para construir uma agenda de vida significativa voltada à contribuição social. Nessa visão, o aprender é um ato ético-político em que o indivíduo se descobre como coautor da história ao agir de forma responsável para mudar a realidade

o professor não precisaria mais planejar aula — é celebrada como um triunfo, quando na verdade representa a morte da cátedra e da criatividade pedagógica?

Minha investigação com os egressos, embora numericamente pequena, foi qualitativamente demolidora. A negação unânime de que a plataforma ajudou na motivação ou na compreensão das aulas não pode ser ignorada. Ela revela que o sistema “roda” para gerar relatórios, mas a tela que os estudantes veem permanece em silêncio pedagógico, pois falta o combustível essencial da educação: a interação humana dotada de sentido. Como bem aponta a literatura, estamos presos em um círculo vicioso onde teorias inadequadas sustentam práticas pobres, gerando resultados medíocres que justificam ainda mais controle burocrático.

Diante deste cenário, deixo aqui perguntas que espero ecoarem para além deste texto:

- a) Até quando aceitaremos que a qualidade da educação seja medida pela “porcentagem de conclusão” e não pela capacidade dos nossos jovens de ler e transformar o mundo?
- b) Como podemos construir uma resistência coletiva que recupere a escola como espaço de práxis e emancipação, e não como um terminal de extração de dados?

Acredito que o caminho para superar essa fragmentação reside em fortalecer as redes entre universidade e escola básica, desenvolvendo o que Pangrazio e Selwyn, (2021) chamam de “educação crítica sobre dados”. Os autores discutem como a crescente dataficação da sociedade — especialmente a “economia de dados” e o “capitalismo de monitoramento” — cria novos desafios para a escola e para a formação dos jovens como cidadãos críticos. Precisamos de ferramentas que não apenas usem a tecnologia, mas que ensinem a questionar seus efeitos políticos e econômicos. A educação não pode ser um instrumento para a produção de capital humano adaptável; ela deve ser o solo onde se cultiva a coragem para ser político e o desejo de transformar a realidade.

Chegar ao fim deste trabalho é, para mim, reafirmar meu compromisso com uma postura ativista na educação. Recuso-me a ver docentes como meros fiscalizadores, ou estudantes como consumidores passivo. Se, como afirma Stetsenko (2010), somos todos autores da história comum através dos nossos atos responsáveis, esta dissertação é o meu ato de denúncia e de esperança. Escrevi estas páginas para que esse descaso dos nossos governantes não seja apenas mais um asterisco nos relatórios finais da CAPES. Pretendo ser uma (das) voz(es) que desafia(m) a lógica do clique e reivindica(m) o direito ao pensamento. A verdadeira aprendizagem de inglês, assim como qualquer saber, só ocorrerá quando devolvermos a palavra

a quem ensina e a quem aprende, transformando a língua de um código frio em um instrumento de libertação e encontro.

Nesse parágrafo final, invade-me a inquietude de que este texto, por mais rigoroso e honesto que pretenda ser, corre o risco de permanecer confinado aos muros simbólicos da academia. Como mencionei no início desta trajetória, a fluência acadêmica e suas abstrações excessivas muitas vezes funcionam como mecanismos de exclusão que naturalizam privilégios. De que serve denunciar a arquitetura de uma plataforma que esvazia o pensamento se a própria forma como comunico essa denúncia não alcança a população que, em 2026, decidirá nas urnas quem serão os gestores dessa política educacional no Paraná? Preciso, portanto, deixar de lado o escrutínio técnico da plataforma Inglês Paraná para me dedicar ao estudo da viralização de conteúdos de peso na internet, pois é lá que a batalha das próximas eleições estaduais (não só) do Paraná serão travadas — e onde acredito ser o local em que eu, e muitos outros, poderão trazer à tona algumas das grandes (Ribeiro, 2025) e inúmeras (APP Sindicato, 2020; APP Sindicato, 2022b; Hora do Povo, 2024; Soares, 2025) mentiras do governo atual do Paraná, à tona.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA ESTADUAL DE NOTÍCIAS. **Com plataforma digital, programa Inglês Paraná facilita aprendizado do idioma na rede estadual**. Paraná Governo do Estado, 26 de outubro de 2021. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Com-plataforma-digital-programa-Ingles-Parana-facilita-aprendizado-do-idioma-na-rede>. Acesso em 8 out. 2023.

ALCÂNTARA, A. R. V. de. Como Reinventar as Independências no Contexto da Plataformização, da Dataficação e da Economia da Atenção?. **Revista Alterjor**, v. 28, n. 2, p. 37–47, 2023. DOI: 10.11606/issn.2176-1507.v28i2p37-47. Disponível em: <https://revistas.usp.br/alterjor/article/view/212612>. Acesso em: 18 dez. 2025.

ALENCAR, E. B. de A., MAIA, R. S. Língua Franca na BNCC: função social e política do inglês. In: XAVIER, R. DA SILVA, K. (org.). **BNCC em ação**: teoria e prática para o componente Língua Inglesa. Campinas: Mercado de Letras, 2024. p. 79–103.

ALVES, A. M. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. *Revista de Psicologia da UNESP*, v. 9, n. 1, 2010. Disponível em: <https://revpsico-unesp.org/index.php/revista/article/view/103>. Acesso em: 25 dez. 2025.

ANNUNZIATO, M. E., AMESTOY, M. B., DIAS, C. F. B. AVALIAÇÕES EXTERNAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE A PROVA PARANÁ. **Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 24–48, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uenp.edu.br/index.php/reppe/article/view/1806>. Acesso em: 23 jan. 2026.

ANTUNES, R. **O Privilégio da Servidão**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2020.

APP SINDICATO. **“Governador do Paraná mente nas redes sociais**. Central Única dos Trabalhadores do Paraná, 21 de março de 2020. Disponível em: <https://pr.cut.org.br/noticias/governador-do-parana-mente-nas-redes-sociais-4cf4>. Acesso em 27 jan. 2026.

APP SINDICATO. **“O pior aplicativo que já instalei”**: plataforma Inglês Paraná inferniza a vida de estudantes e educadores(as) da rede estadual. Blog App Sindicato, 29 de março de 2022a. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/o-pior-aplicativo-que-ja-instalei-plataforma-ingles-parana-inferniza-a-vida-de-estudantes-e-educadoresas-da-rede-estadual/>. Acesso em 8 set. 2023.

APP SINDICATO. **“Ratinho Jr mente na RPC e acusa educadores(as) de falsificarem atestados médicos”**. Blog App Sindicato, 15 de setembro de 2022b. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/ratinho-mente-na-rpc-e-acusa-educadoresas-de-falsificarem-atestados-medicos/>. Acesso em 27 jan. 2026.

APP SINDICATO. **Maioria de professores(as) temporários(as) nas escolas é “ponto crítico”, aponta estudo**. Blog App Sindicato, 26 de abril de 2024. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/maioria-de-professoras-temporarias-nas-escolas-e-ponto-critico>

[critico-aponta-estudo/](#). Acesso em 8 jul. 2024.

APP SINDICATO. **Morte de professora dentro de escola cívico-militar em Curitiba gera comoção nacional e debate sobre adoecimento.** Blog App Sindicato, 4 de junho de 2025a. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/morte-de-professora-dentro-de-escola-civico-militar-em-curitiba-gera-comocao-nacional-e-debate-sobre-adoecimento/>. Acesso em: 30 dez. 2025.

APP SINDICATO. **Nota de pesar pelo falecimento da professora Rosane Maria Bobato.** Blog App Sindicato, 5 de junho de 2025b. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/nota-de-pesar-pelo-falecimento-da-professora-rosane-maria-bobato/>. Acesso em: 30 dez. 2025.

APP SINDICATO. **Plataformas da morte!** Blog App Sindicato, 31 de maio de 2025c. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/artigo-plataformas-da-morte/>. Acesso em: 30 dez. 2025.

APP SINDICATO. **Prova Paraná:** o que você precisa saber sobre essa avaliação diagnóstica. Blog App Sindicato, 13 de março de 2019. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/prova-parana-o-que-voce-precisa-saber-sobre-essa-avaliacao-diagnostica/>. Acesso em: 23 jan. 2026.

APP SINDICATO. **Saep para quê?** Blog App Sindicato, 22 de novembro de 2012. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/?p=7202/>. Acesso em: 25 mar. 2026.

BAALBAKI, A. A. K. **Burocracia e Controle das Escolas Estaduais no Paraná:** O registro de Classes On-line. Orientador: Tamara Cardoso André. 2022. 116 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Sociedade, Cultura e Fronteiras.) — Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2022. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6378>. Acesso em 16 out. 2025.

BALSAMO DE MELLO, M.; CERQUEIRA DE FREITAS SANTOS, C.; DA SILVA PEREIRA, R. A outra face da era digital: Nova Gestão Pública e controle do trabalho docente. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 36, p. 899–916, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i36.1642. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1642>. Acesso em: 27 ago. 2024.

BAKHTIN, M.; VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34. 2021.

BECK, C. G., CUNHA, L. H. H. As múltiplas faces da comodificação e a constituição da crítica acerca das práticas de consumo contemporâneas. **Ciências Sociais em Revista**, [S. l.], v. 53, n. 1, p. 136–147, 2017. DOI: 10.4013/csu.2017.53.1.14. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/csr/article/view/csu.2017.53.1.14>. Acesso em: 22 mar. 2026.

BECKER, H. S. A Epistemologia da Pesquisa Qualitativa. **Revista de Estudos Empíricos em Direito**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 184–199, 2014. DOI: 10.19092/reed.v1i2.18. Disponível em: <https://reedrevista.org/reed/article/view/18>. Acesso em: 10 nov. 2025.

BECKER, H. S. **Truques da Escrita: para começar e terminar teses, livros e artigos.** Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Editora Jorge Zahar, 2015.

BERLIN, S. B. Dichotomous and Complex Thinking. **Social Service Review**, v. 64, n. 1, p. 46–59, 1990. DOI: 10.1086/603741. Disponível em: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/603741>. Acesso em 26 jan. 2026.

BIRCH, K., BRONSON, K. Big Tech. **Science as Culture**, v. 31, n. 1, p. 1–14, 2022. DOI: 10.1080/09505431.2022.2036118. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09505431.2022.2036118>. Acesso em 22 mar. 2026.

BISHOP, P. A., HERRON, R. L. Use and Misuse of the Likert Item Responses and Other Ordinal Measures. **International Journal of Exercise Science**, v. 8, n. 3, p. 297–302. DOI: 10.70252/LANZ1453. Disponível em: <https://digitalcommons.wku.edu/ijes/vol8/iss3/10/>. Acesso em: 26 jan. 2026.

BORTOLAZZO, S. F. O Dilema das Plataformas e Redes Digitais: processos educativos, docência e neoliberalismo. **Cadernos de Educação**, n. 66, 26 dez. 2022. DOI: 10.15210/educacao.vi66.4613. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/24026>. Acesso em: 18 dez. 2025.

BOVENS, M. Analysing and Assessing Accountability: A Conceptual Framework. **European Law Journal**, v. 13, n. 4, p. 447-468, 2007. DOI: 10.1111/j.1468-0386.2007.00378.x. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-0386.2007.00378.x#fn1>. Acesso em: 22 mar. 2026.

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

BRINKERHOFF, D. W. Accountability and health systems: toward conceptual clarity and policy relevance. **Health Policy and Planning**, v. 19, n. 6, p. 371–379, 2004. DOI: 10.1093/heapol/czh052. Disponível em: <https://academic.oup.com/heapol/article/19/6/371/579576>. Acesso em: 22 mar. 2026.

BRITISH COUNCIL. **Políticas Públicas Para o Ensino de Inglês**. 2019. Disponível em: <https://move.social/politicas-publicas-para-o-ensino-de-ingles-um-panorama-das-experiencias-na-rede-publica-brasileira/>. Acesso em 13 dez 2023.

BRONCKART, J. P. Os Mecanismos Enunciativos. *In*: BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. Fortaleza: Parole et vie, 2023, p. 291–305.

CALDAS, A. C. **29 de abril de 2015**: Massacre contra professores no Paraná é relembrado com protesto. Brasil de Fato, 29 abr. 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/04/29/29-de-abril-de-2015-massacre-contr-professores-no-parana-e-relembrado-com-protesto/>. Acesso em: 17 out. 2025.

CARDOSO DE ARAÚJO, G., FALCO REIS FERNANDES, C. Qualidade do Ensino e Avaliações em Larga Escala no Brasil: Os Desafios do Processo e do Sucesso Educativo na Garantia do Direito à Educação. **Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa**, n. 2, v. 2, 2016. DOI: 10.15366/riee2009.2.2.007. Disponível em: <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4562>. Acesso em: 22 dez. 2025.

CARTER, N. *et al.* The Use of Triangulation in Qualitative Research. **Oncology Nursing Forum**, v. 41, n. 5, p. 545-547, 2014. DOI: 10.1188/14.ONF.545-547. Disponível em: <https://www.ons.org/publications-research/onf/41/5/use-triangulation-qualitative-research>. Acesso em: 31 jan. 2026.

CAVALCANTI, C. J. de H.; NASCIMENTO, M. M.; OSTERMANN, F. A falácia da culpabilização do professor pelo fracasso escolar. **Revista Thema**, Pelotas, v. 15, n. 3, p. 1064–1088, 2018. DOI: 10.15536/thema.15.2018.1064-1088.1059. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1059>. Acesso em: 12 ago. 2025.

CAVAZZANI, A. L. M., SANTOS, R. O. dos, LOPES, L. F. Precarização do trabalho docente: plataformas de ensino no contexto da fábrica difusa. *Cad. Metropole*, n. 26, v. 59, 2024. DOI: 10.1590/2236-9996.2024-5910 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cm/a/Kc3k8J3Yt9D5qpFYxhyVt6S/?lang=pt>. Acesso em 15 set. 2025.

CERQUEIRA, M. S. Atividade versus exercício: concepções teóricas e a prática da produção textual no ensino de língua portuguesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49 (1), p. 129-143, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/WPS57kJcvZZDcYgqPjLwHJx/?lang=pt#>. Acesso em: 26 mar. 2025.

CESARINO, L. AS IDEIAS VOLTARAM AO LUGAR? temporalidades não lineares no neoliberalismo autoritário brasileiro e sua infraestrutura digital. **Caderno CRH**, [S. l.], v. 34, p. e021022, 2021. DOI: 10.9771/ccrh.v34i0.44377. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/44377>. Acesso em: 19 dez. 2025.

CHUN, W. H. K. **Updating to remain the same: habitual new media**. Cambridge: The MIT Press, 2016.

CONEJO, C. R. O Estruturalismo e o ensino de línguas. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 225–242, 2007. DOI: 10.5935/rl&l.v8i15.1155. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/1155>. Acesso em: 16 nov. 2025.

CORRÊA, F. P. P. A formação inicial em Letras: cenário de pesquisas que consideram a perspectiva do professor formador. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 15, ed. 3, p. 503–536, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-639820155676>. Acesso em: 30 maio 2024.

COSTA, A. R. MECANISMOS ENUNCIATIVOS: ANÁLISE DAS VOZES E MODALIZAÇÕES EM ARTIGOS CIENTÍFICOS. **Rios Eletrônica - Revista Científica da FASETE**, n. 6, p. 28-39, 2012. Disponível em: <https://www.publicacoes.unirios.edu.br/index.php/revistarios/article/view/590>. Acesso em: 30

ago. 2024.

COSTA, S. M.; SILVA, K. A. da. Entrelaces da internacionalização da Educação Básica, BNCC e Língua Inglesa. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 312–332, 2022. DOI: 10.25189/rabralin.v21i2.2098. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2098>. Acesso em: 23 set. 2025.

CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. P. **Pesquisa de métodos mistos**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

CRESWELL, J. W.; POTTH, C. N. **Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches**. 4. ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2018.

CRUZ, R. **O Mal-estar na Escrita Acadêmica**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2024.

DALAGNOL, A. S. **A Tecnologia no Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa: Uma Análise por Meio de Diário Reflexivo em uma Turma Multisseriada de uma Escola do Campo**. Orientador: Leandro Zago. 2022. 33 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Licenciatura em Letras Português/Inglês) — Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2022. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/30818/1/inglestecnologiadiarioreflexivo.pdf>. Acesso em: 16 out. 2025.

DE DEUS, R. W. S. **Plataforma “Inglês Paraná”: representações, discursos e ideologias**. 2024. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/handle/123456789/17224>. Acesso em: 30 out. 2024.

DOS SANTOS, D. M.; FAGUNDES DA COSTA, M. C.; MARQUES DOS SANTOS, D. UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA E SEUS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 41, p. 787–801, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i41.6483. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/6483>. Acesso em: 23 set. 2025.

DOSSENA, G. A. **Prova Paraná fluência 2019: reflexões e desdobramentos**. 2022. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6109>. Acesso em 23 jan. 2026.

DUBOC, A. P. M. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 1, n. 48, p. 10–22, 2019. DOI: 10.18309/anp.v1i48.1255. Disponível em: <https://anpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1255>. Acesso em: 3 jan. 2026.

DUCROT, A. P. **O dizer e o dito**. Campinas, SP: Pontes, 1987.

EGIDO, A. A.; REIS, S. Ética em pesquisas sobre leitura crítica e letramento crítico. **Revista**

**Brasileira de Iniciação Científica**, v. 2, n. 3, 2015. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rbic/article/view/2516>. Acesso em 25 out. 2023.

ENCYCLOPÆDIA BRITANNICA. **Laissez-Faire**. The New Encyclopedia Britannica, 1998. Disponível em: <https://www.britannica.com/money/laissez-faire>. Acesso em: 9 dez. 2025.

ESCOLA DIGITAL DO PROFESSOR. **Inglês Paraná**, 2001. Disponível em: [https://professor.escoladigital.pr.gov.br/ingles\\_parana](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/ingles_parana). Acesso em 8 jul. 2023.

FAUSTINO, D., LIPPOLD, W. **Colonialismo Digital**: por uma Crítica Hacker-fanoniana. São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2023.

FEDER, R. Professor Renato Feder. Facebook, 21 maio 2021. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=470298767604841>. Acesso em: 29 dez. 2025.

FELIPPE, S. B. **Prova Paraná e governança transnacional**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) – Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território, Universidade Federal da Integração Latino-Americana, 2023. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/items/4baa422e-f814-47ca-9e0d-00325838ed00>. Acesso em: 8 set. 2025.

FERRÃO, M. E. *et al.* O SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz. **Revista Brasileira de Estudos de População**, [S. l.], v. 18, n. 1/2, p. 111–130, 2001. Disponível em: <https://rebep.org.br/revista/article/view/347>. Acesso em: 22 mar. 2026.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/ISF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2025.

FRANCO, W. E. J., FERNANDES, S. E. O Processo de Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa à luz Da teoria Sociointeracionista. **Revista Científica da FAI**, Santa Rita do Sapucaí, v. 14, n. 1, p. 44-51, 2014. Disponível em: [https://www.fai-mg.br/portal/download/Revista\\_Cientifica\\_2014.pdf#page=44](https://www.fai-mg.br/portal/download/Revista_Cientifica_2014.pdf#page=44). Acesso em: 1 dez. 2025.

**G1. Paraná anuncia ampliação de programa para saúde de educadores; em seis dias, duas professoras morreram durante expediente**. RPC Paraná, 7 jun. 2025, Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2025/06/07/parana-anuncia-ampliacao-de-programa-para-saude-de-educadores-em-seis-dias-duas-professoras-morreram-durante-expediente.ghtml>. Acesso em: 30 dez. 2025.

GAMBOA, S. S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. *In*: SANTO FILHO, J. C.; GMBOA, S. C. (org.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 83–108.

GALVÃO, M. C. B.; PLUYE, P.; RICARTE, I. L. M. Métodos de pesquisa mistos e revisões

de literatura mistas: conceitos, construção e critérios de avaliação. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto, Brasil, v. 8, n. 2, p. 4–24, 2017. DOI: 10.11606/issn.2178-2075.v8i2p4-24. Disponível em: <https://revistas.usp.br/incid/article/view/121879>. Acesso em: 15 jun. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENEZ, T. N. Beyond communication: teaching English in the age of globalization. **Claritas**, v. 13, p. 22–30, 2007. Disponível em: [https://www.academia.edu/19246038/Beyond\\_communication\\_teaching\\_English\\_in\\_the\\_age\\_of\\_globalization](https://www.academia.edu/19246038/Beyond_communication_teaching_English_in_the_age_of_globalization) Acesso em: 27 ago. 2024

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere, Vol. 2: Os intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GREENLAND, S., SENN, S.J., ROTHMAN, K. J. *et al.* Statistical tests, *P* values, confidence intervals, and power: a guide to misinterpretations. **Eur J Epidemiol**, v. 31, p. 337–350, 2016. DOI: 10.1007/s10654-016-0149-. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10654-016-0149-3#citeas>. Acesso em: 26 jan. 2026.

GONÇALVES, V. L. M.; LEITE, M. M. J. Instrumento para mensuração de atitudes frente ao processo de avaliação de desempenho. **Revista Brasileira de Enfermagem**, [s. l.], v. 55, n. 563-567, ed. 5, 2005. DOI 10.1590/S0034-71672005000500012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/x35gYVWVkpTMHn5WLSHP6Yq/?lang=pt>. Acesso em: 1 out. 2024.

GOODMAN, L. A. Snowball Sampling. **The Annals of Mathematical Statistics**, v. 32, n. 1, p. 148–170, 1961. DOI: 10.1214/aoms/1177705148. Disponível em: <https://doi.org/10.1214/aoms/1177705148>. Acesso em: 5 jun. 2025.

HARVEY, D. **A Brief History of Neoliberalism**. Nova York: Oxford University Press, 2005.

ISRAEL, C. B. Do trabalho digital ao ensino plataformizado: reflexões sobre os impactos do neoliberalismo digital. **Terra Livre**, [S. l.], v. 2, n. 63, p. 183–220, 2025. DOI: 10.62516/terra\_livre.2024.3688. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/3688>. Acesso em: 18 jan. 2026.

JALIL, S. A., PROCAILO, L. Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3, 2009, Curitiba. **Anais eletrônicos** [...] Curitiba: PUCPR, 2009. P. 774–784. Disponível em: <https://materialinglesfe.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/11/texto-medotologia-de-ensino-de-le-perspectias-e-reflexc3b5es-sobre-os-mc3a9todos-abordagens-e-o-pc3b3s-mc3a9todo2.pdf>. Acesso em 15 nov. 2025.

JENKINS, J. English as a Lingua Franca from the classroom to the classroom. **ELT Journal**, v. 66, n. 4, p. 486–494, 2012. DOI: 10.1093/elt/ccs040. Disponível em:

<https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/66/4/486/385078?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 2 jan. 2026.

JORDÃO, C. M. A case for ELF feito no Brasil. **ELT Journal**, v. 77, n. 3, p. 348–356, 2023. DOI: 10.1093/elt/ccad006. Disponível em: <https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/77/3/348/7083270?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 3 jan. 2026.

JUNQUEIRA, L. D. M. Análise da produção científica norteada pela abordagem do Materialismo Histórico Dialético: um recorte temporal de 2004 a 2014 das revistas científicas brasileiras. **Caderno Virtual de Turismo**, [S. l.], v. 18, n. 3, 2019. DOI: 10.18472/cvt.18n3.2018.1329. Disponível em: <https://www.ivt.coppe.ufrj.br/caderno/article/view/1329>. Acesso em: 18 jun. 2025.

KILIAN, C.; FLÔRES, O. C. Leitura, interpretação e compreensão: uma visão pragmática. **Linguagens & Cidadania**, [S. l.], v. 14, n. 1, 2016. DOI: 10.5902/1516849223795. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/k1>. Acesso em: 31 jan. 2026.

KENZHALIYEV, O. B. *et al.* Case Study: e-learning via EF English Live as a means to improve competitiveness among university staff in the framework of portfolio project management. **Talent Development & Excellence**, v. 12, n. 2, p. 3705–3720, 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/342159252\\_Case\\_Study\\_E-Learning\\_Via\\_EF\\_English\\_Live\\_As\\_A\\_Means\\_To\\_Improve\\_Competitiveness\\_Among\\_University\\_Staff\\_In\\_The\\_Framework\\_Of\\_Portfolio\\_Project\\_Management](https://www.researchgate.net/publication/342159252_Case_Study_E-Learning_Via_EF_English_Live_As_A_Means_To_Improve_Competitiveness_Among_University_Staff_In_The_Framework_Of_Portfolio_Project_Management). Acesso em 25 set. 2025.

LEÃO, H. S. **O 30 de agosto de 1988 e a violência do Estado**. Brasil de Fato. 23 ago. 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/colunista/hermes-silva-leao/2020/08/23/o-30-de-agosto-de-1988-e-a-violencia-do-estado/>. Acesso em: 17 out. 2025.

LEHER, R. Mercantilização da Educação, Precarização do Trabalho Docente e o Sentido Histórico da Pandemia COVID 19. **Revista de Políticas Públicas**, v. 26, p. 78–102, 2022. Disponível em: <https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/20262>. Acesso em 09 set. 2025.

LEIFELD, F. Mecanismos de poder na escola: formação de subjetividades padronizadas. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 9, n. 21, p. 140–150, 11 nov. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15894>. Acesso em: 25 set. 2025.

LOPES, G. H. de O. **Um olhar sobre as big techs na educação pública: o caso Google For Education na rede de educação básica paulista**. 2023. Dissertação (Mestrado Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/42388c8c-a853-4aa1-b984-82d8686a9155>. Acesso em: 27 out. 2025.

MACHADO, A. R., BRONCKART, J. P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. *In*: MACHADO, A. R. e cols., ABREU-TARDELLI, L. S., CRISTOVÃO, V. L. L. (org.).

**Linguagem e Educação.** O trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31–77.

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. ANÁLISE POR TRIANGULAÇÃO DE MÉTODOS: UM REFERENCIAL PARA PESQUISAS QUALITATIVAS. **Revista Univap**, [S. l.], v. 20, n. 35, p. 201–208, 2014. DOI: 10.18066/revunivap.v20i35.228. Disponível em: <https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/228>. Acesso em: 1 out. 2024.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Pesquisa Bibliográfica. *In*: MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. p. 44–74. DOI: 10.5007/2175-8026.2025.e102124. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/102124>. Acesso em: 2 jan. 2026.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARDEGAN, B. S. S., CALVO, L. C. S. Implicações do inglês como Língua Franca manifestadas em planos de aula produzidos por professores em formação inicial em um curso de Letras. **Ilha do Desterro**, v. 78, p. 1–21, 2025.

MARTINS, S. A. Ensino de Línguas Estrangeiras: História e Metodologias. **Revista Internacional d'Humanitats**, v. 41, p. 75–88, 2017. Disponível em: <http://www.hottopos.com/rih41/75-88Selma.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2025.

MARX, K. **O capital - Livro 1 - Vol. 1 e 2: O processo de produção do capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARZULLO, L.; ALFANO, B. Ratinho Júnior x professores do PR: entenda projeto discutido em três estados que privatiza gestão em escolas públicas. *In*: **O Globo**: Política, 4 jun. 2024. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/noticia/2024/06/04/ratinho-junior-x-professores-entenda-projeto-discutido-em-tres-estados-que-privatiza-gestao-em-escolas-publicas.ghtml>. Acesso em: 7 jun. 2024.

MIRANDA, S. G. de. Linguagem e língua: uma reflexão acerca da dialética ensino-aprendizagem. **Griot: Revista de Filosofia**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 24–38, 2010. DOI: 10.31977/grirfi.v1i1.462. Disponível em: <https://periodicos.ufrb.edu.br/index.php/griot/article/view/462>. Acesso em: 21 set. 2025.

MIROWSKI, P.; PLEHWE, D. **The Road from Mont Pelerin: The Making of the Neoliberal Thought Collective**. Cambridge: Harvard University Press, 2009.

MONTAGUE, B. **The 'second hand dealers in ideas' who sold us neoliberalism**. *The Ecologist*, 7 ago. 2018. Disponível em: <https://theecologist.org/2018/aug/07/second-hand-dealers-ideas-who-sold-us-neoliberalism>. Acesso em: 11 dez. 2025.

MORAES, C. S. V., ALAVARSE, O. M. Ensino médio: possibilidades de avaliação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 807-838, 2011. DOI: 10.1590/S0101-73302011000300011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WnDHXp35tXRx67PydqDMJXk/?lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2026.

MOREIRA DA SILVA, A. A UBERIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL: UMA TENDÊNCIA DE PRECARIZAÇÃO NO SÉCULO XXI. **Revista Trabalho Necessário**, [S. l.], v. 17, n. 34, p. 229–251, 2019. DOI: 10.22409/tn.17i34.p38053. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/38053>. Acesso em: 20 out. 2025.

OLIVEIRA, T. A Tese 11 e suas implicações para um ensino e uma prática de filosofia no Brasil. In: **Colóquio Marx e o Marxismo 2023: Democracia contra capitalismo? Renovando o materialismo histórico**, 2023, Niterói. Anais do Colóquio Marx e o Marxismo 2023, 2023. Disponível em: [https://www.niepmarx.blog.br/MM/MM2023/AnaisMM2023/22\\_MM2023\\_IDENT.pdf](https://www.niepmarx.blog.br/MM/MM2023/AnaisMM2023/22_MM2023_IDENT.pdf). Acesso em: 24 dez. 2025.

OLIVEIRA JÚNIOR, G. C. de. O conceito de hegemonia em Gramsci: possibilidades de compreensão a partir da educação. **ORG & DEMO**, Marília, SP, v. 21, n. 2, p. 159–174, 2021. DOI: 10.36311/1519-0110.2020.v21n2.p159-174. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/9737>. Acesso em: 22 jan. 2026.

PANGRAZIO, L., SELWYIN, N. Towards a school-based ‘critical data education’. **Pedagogy, Culture & Society**, v. 29, n. 3, p. 431—448, 2020. DOI: 10.1080/14681366.2020.1747527. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14681366.2020.1747527>. Acesso em: 30 set. 2024.

PARANÁ. **Acordo pioneiro abre acesso de escolas estaduais a softwares Microsoft**. Paraná Governo do Estado, 14 de outubro de 2019. Disponível em: <https://www.parana.pr.gov.br/aen/Noticia/Acordo-pioneiro-abre-acesso-de-escolas-estaduais-softwares-Microsoft>. Acesso em: 24 out. 2025.

PARANÁ. Edital de licitação nº 16.994.191-2. Pregão nº 71/2021. [Aquisição de licenças de acesso à Plataforma Educacional de Língua Inglesa]. **Paraná**: Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná, Curitiba, p. 1–171, 24 mar. 2021. Disponível em: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/exibirDocumento.do?action=exibirArquivoDetalhamentoPDF&idArquivo=dba65e8117aedf668c62f8496bb89d9>. Acesso em: 16 ago. 2024.

PARANÁ. **Prova Paraná Mais será um dos instrumentos para ingresso nas universidades estaduais**. Paraná Governo do Estado, 25 de maio de 2024. Disponível em: <https://www.parana.pr.gov.br/aen/Noticia/Prova-Parana-Mais-sera-um-dos-instrumentos-para-ingresso-nas-universidades-estaduais>. Acesso em: 25 mar. 2026.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná. **Referencial**

**Curricular para o Ensino Médio do Paraná.** Curitiba: SEED, 2021. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-08/referencial\\_curricular\\_novoem\\_11082021.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/referencial_curricular_novoem_11082021.pdf). Acesso em: 01 out. 2024.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PEREIRA, I. D.; BRAZ, B. O.; P. A. R., SANTANA. 2026. submetido.

PEREIRA, R. S. GOVERNANÇA CORPORATIVA NA POLÍTICA EDUCACIONAL: O PAPEL DA OCDE. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 31, p. 123-146, 2019. DOI: 10.22481/praxis.v15i31.4663. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4663>. Acesso em: 27 mar. 2025.

PINENT, C. E. C. Sobre os mundos de Habermas e sua ação comunicativa. **Revista da ADPPICRS**, Porto Alegre, n. 5, p 49-56, 2004. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/14784730/sobre-os-mundos-de-habermas-e-sua-acao-comunicativa>. Acesso em 13 dez. 2025.

PONTARA, C. L.; MIQUELANTE, M. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. Ensino de língua inglesa nas brechas da BNCC: propostas para a prática docente. *In: XAVIER, R. DA SILVA, K. (org.). BNCC em ação: teoria e prática para o componente Língua Inglesa*. Campinas: Mercado de Letras, 2024. p. 51–77.

PONTES, L. A. F. O movimento norte-americano de reforma educacional: sinopse de sua evolução, desafios e associação com as habilidades do século 21. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 149–166, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32040>. Acesso em: 20 dez. 2025.

RIBEIRO, A. J. **O secretário de Educação disse uma verdade, mas ela expõe o próprio governo**. Publicação no instagram, 16 out. 2025. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DP4iwz-EUfK/>. Acesso em: 27 jan. 2026.

RIBEIRO, R. A. S., PEREIRA, S. L. B. A. O uso da plataforma “EF – Education First” nas aulas de inglês do Ensino Médio: uma autoavaliação dos estudantes sobre o aplicativo no ensino/aprendizagem da língua inglesa em uma escola pública do município de Nova Marilândia – MT. *In: BANDEIRA, G. M. S., DA SILVA, C. B., MELLO, R. G. (org.) Olhares da Educação: Ações, Rupturas e Conhecimento*, v. 4, 2023. p. 278–287 Disponível em: <https://editorapublicar.com.br/ojs/index.php/publicacoes/article/view/352>. Acesso em: 21 set. 2025.

RIZVI, F. Globalization and the Neoliberal Imaginary of Educational Reform. **Education Research and Foresight Series**, n. 20. Paris, UNESCO, 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247328>. Acesso em: 26 mar. 2025.

ROSENAU, J. N. Governança, ordem e transformação na política mundial. *In: ROSENAU, J. N., CZEMPIEL, E. O. (org.) Governança sem governo: ordem e transformação na política*

mundial. Brasília: Ed. da UnB; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000. Disponível em: <https://professor.pucgoias.edu.br/sitedocente/admin/arquivosUpload/17553/material/2.4%20COMPLEMENTAR%20-%20Rosenau%20&%20Otto%20-%20Governan%C3%A7a%20sem%20governo.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2024.

ROZENO, E. F., SIQUEIRA, K. M. de. A Teoria Sócio-Interacionista de Vygotsky como Subsídio para a Aprendizagem Comunicativa de Língua Inglesa. **Revista Rios Eletrônica**, v. 5, n. 5, p. 79–88, 2011. Disponível em: <https://www.publicacoes.unirios.edu.br/index.php/revistarios/article/view/616>. Acesso em: 19 nov. 2025.

SANTANA, P. A. R.; SANTANA, N. D. S.; FIGUEIREDO, D. D. 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: A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies**, v. 75, n. 3, p. 212–236, set. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/86193>. Acesso em: 25 set. 2025.

SANTOS, L. M. A. Panorama das pesquisas sobre TDIC e formação de professores de língua inglesa em LA: um levantamento bibliográfico a partir da base de dissertações/teses da CAPES. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 13, ed. 1, p. 15–36, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982013000100002>. Acesso em: 30 maio 2024.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2012.

SAVARIS, S. B. OS IMPACTOS DA PROVA PARANÁ EM ESCOLAS DAS REDES MUNICIPAL E ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6259>. Acesso em: 9 de mar. 2025.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Educação expande o Registro de Classe Online nas escolas**. Paraná Governo do Estado, 21 jan. 2018. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Secretaria-vai-adotar-sistema-de-Business-Intelligence>. Acesso em 6 jun. 2024.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Secretaria vai adotar sistema de Business Intelligence**. Paraná Governo do Estado, 03 jun. 2015. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Secretaria-vai-adotar-sistema-de-Business-Intelligence>. Acesso em 6 jun. 2024.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, SISTEMA FAEP/SENAR. **CONCURSO INGLÊS PARANÁ 2024**. 2024. Disponível em: <https://www.sistemafaep.org.br/wp-content/uploads/2024/05/16.-Rede-Publica-de-Ensino-Concurso-Ingles-Parana-Categoria-Proficiencia-em-Lingla-Inglesa-Ensino-Medio.pdf>. Acesso em: 23 maio 2024.

SEIDLHOFER, B. RESEARCH PERSPECTIVES ON TEACHING ENGLISH AS A LINGUA FRANCA. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 24, p. 209–239, 2004. DOI:

10.1017/S0267190504000145. Disponível em:  
<https://www.cambridge.org/core/journals/annual-review-of-applied-linguistics/article/abs/10-research-perspectives-on-teaching-english-as-a-lingua-franca/708BFBA9B2DA9C86F631A257E8C935ED>. Acesso em: 6 jan. 2026.

SENADO FEDERAL. Commodity/commodities. **Manual de Comunicação da Secom**, Item do Glossário. 27 de setembro de 2024. Disponível em:  
<https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/guia-de-economia/commodity-commodities>. Acesso em 22 mar. 2026.

SHUTTLEWORTH, M. **Who Invented the Scientific Method?** Explorable, 23 apr. 2009. Disponível em: <https://explorable.com/who-invented-the-scientific-method>. Acesso em: 26 jan. 2026.

SILVA, A. M. DA. A agenda pós-moderna na educação e o trabalho docente. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 14, n. 3, p. 11–18, 2022. DOI: 10.9771/gmed.v14i3.52358. Disponível em:  
<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/52358>. Acesso em: 27 ago. 2024.

SILVA, B. F. da. **Discurso e Autoria em Foucault e no Círculo de Bakhtin**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em:  
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185651>. Acesso em: 21 jan. 2026.

SILVA, D. N. H., MAGIOLINO, L. Capital-trabalho-educação: criatividade, habilidades socioemocionais e (con)formação do sujeito empreendedor de si mesmo. **Revista Psicologia Política**. v. 22, n. 55, p. 35–749, 2022. Disponível em:  
[https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2022000300015](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2022000300015). Acesso em: 26 nov. 2025.

SILVA, E. A. **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. Disponível em:  
<http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/33280>. Acesso em: 27 ago. 2024.

SILVA, J. G. C. Science and Scientific Method. **International Journal of Science and Research**, v. 11, n. 4, p. 621–633, 2022. DOI: 10.21275/SR22412084104. Disponível em:  
<https://www.ijsr.net/getabstract.php?paperid=SR22412084104>. Acesso em: 26 jan. 2026.

SILVA, K. S. S.; OLIVEIRA, T. S. Ensino de Inglês na rede pública brasileira: Perspectiva histórico-curricular e implicações sociais. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 1–11, 2022. DOI: 10.15448/2179-8435.2022.1.40507. Disponível em:  
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/40507>. Acesso em: 23 set. 2025.

SILVA, L. G. A. **Estatística Descritiva Básica**. Pouso Alegre: Blog Manual das Exatas, 1ª Edição, 2014. Disponível em:  
[https://www.academia.edu/16358791/Estat%C3%ADstica\\_Descritiva\\_B%C3%A1sica](https://www.academia.edu/16358791/Estat%C3%ADstica_Descritiva_B%C3%A1sica).

SILVA, M. P. **Plataforma Inglês Paraná: concepções e experiências de professores do PIBID e da Residência Pedagógica**. 2025. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2025. Acesso em: 27 out. 2025 (via orientadora da pesquisa).

SILVEIRA, D. T., CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E., SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31–42. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/52806>. Acesso em: 11 mar. 2024.

SIQUEIRA, S. Inglês como Língua Franca. In: XAVIER, R. DA SILVA, K. (org.). **BNCC em ação: teoria e prática para o componente Língua Inglesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2024. p. 105–136.

SISMMAC. **A Prova Paraná quer provar o quê?** Blog do Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba, 4 maio 2023. Disponível em: <https://sismmac.org.br/a-prova-parana-quer-provar-o-que/>. Acesso em: 23 jan. 2026.

SOARES, B. **Secretário de Ratinho Jr espalha fake news sobre repasses da Itaipu à Perimetral Leste**. Jornal Plural Curitiba, 16 dez. 2025. Disponível em: <https://www.plural.jor.br/foz-do-iguacu/secretario-de-ratinho-jr-espalha-fake-news-sobre-repasses-da-itaipu-a-perimetral-leste/>. Acesso em: 27 jan. 2026.

SOARES, J. F., XAVIER, F. P. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903–923, 2013. DOI: 10.1590/S0101-73302013000300013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/JLzr4qdx89rjrNXnydNcvcy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2026.

SOLO NETWORK. **Revolução educacional no Paraná: como o Microsoft Power BI ajudou a levar o estado do 7º ao 1º lugar no IDEB nacional**. Case de sucesso, [s. d.]. Disponível em: <https://solonetwork.com.br/Downloads/cases/Case%20de%20Sucesso%20-%20SEED%20PR.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2026.

SOUSA, A. de A. O.; NASCIMENTO, J. F. do. Ensino de língua inglesa e a Base Nacional Comum Curricular à luz de uma teoria crítica. **Educação**, [S. l.], v. 48, n. 1, p. 1–21, 2023. DOI: 10.5902/1984644465098. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/65098>. Acesso em: 23 set. 2025.

SRNICEK, N. **Platform Capitalism**. Cambridge: Polity Press, 2016.

STETSENKO, A. Teaching-learning and development as activist projects of historical Becoming: expanding Vygotsky's approach to pedagogy', **Pedagogies. An International Journal**, v. 5, n. 1, p. 6–16, 2010. DOI: 10.1080/15544800903406266. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15544800903406266>. Acesso em 30 set. 2024.

SULLIVAN, G. M., ARTINO JR, A. R. Analyzing and Interpreting Data From Likert-Type Scales. **Journal of Graduate Medical Education**, v. 5, n. 4, pp. 541–542, 2013. DOI: [10.4300/JGME-5-4-18](https://doi.org/10.4300/JGME-5-4-18). Disponível em:

<https://jgme.kglmeridian.com/view/journals/jgme/5/4/article-p541.xml>. Acesso em: 26 jan. 2026.

TANUJAYA, B. & PRAHMANA, R. & MUMU, J. Likert Scale in Social Sciences Research: Problems and Difficulties. **FWU Journal of Social Sciences**. v. 16, n. 4, p. 89–101, 2022. DOI: 10.51709/19951272/Winter2022/7. Disponível em: <https://sbbwu.edu.pk/journal/Winter2022,Vol.16,No.4/7.%20Likert%20Scale%20in%20Social%20Sciences%20Research.pdf> Acesso em: 26. jan. 2026.

SURVEY. *In: Cambridge Dictionary*. Cambridge: Cambridge University Press & Assessment, 2015. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/survey>. Acesso em: 26 jan. 2026.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14 ed. rev. São Paulo: Cortez, 2016.

TODINO, M. D. Educational Technologies. **Encyclopedia**, 2025, v. 5, n. 23, p. 1–14, 2025. DOI: 10.3390/encyclopedia5010023. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2673-8392/5/1/23>. Acesso em 22 mar. 2026.

TOZONI-REIS, M. F. de C. O MÉTODO MATERISLITA HISTÓRICO E DIALÉTICO PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Rev. Simbio-Logias**, v. 12, n. 17, p. 67–84, 2020. Disponível em: <https://simbiologias.ibb.unesp.br/index.php/1/article/view/214>. Acesso em: 23 dez. 2025.

TULLIO, R.; DIAS, C. de F. B.; AMESTOY, M. B. As pesquisas sobre a prova Paraná: caminhos e perspectivas. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.], v. 17, n. 5, p. 1–25, 2025. DOI: 10.55905/cuadv17n5-102. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/8440>. Acesso em: 23 jan. 2026.

VASCONCELOS, C. M.; FERREIRA MAGALHÃES, C. H.; PACÍFICO MARTINELLI, T. A. A influência neoliberal nas políticas educacionais brasileiras: um olhar sobre a BNCC. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 58, p. 1–18, 2021. DOI: 10.5585/eccos.n58.10726. Disponível em: <https://uninove.emnuvens.com.br/eccos/article/view/10726>. Acesso em: 23 set. 2025.

VEÇOSSO, C. E. O interacionismo sociodiscursivo e suas bases teóricas: Vygotsky, Saussure e Bakhtin (Volochninov). **Linguagens & Cidadania**, [S. l.], v. 16, n. 1, 2016. DOI: 10.5902/1516849222376. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/22376>. Acesso em: 21 dez. 2025.

VERGER, A. The Global Diffusion of Education Privatization: Unpacking and Theorizing Policy Adoption. *In: MUNDY, K., GREEN, A., LINGARD, B., VERGER, A. The Handbook of Global Education Policy*. John Wiley & Sons, Ltd., 2016. DOI: 10.1002/9781118468005.ch3. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781118468005.ch3>. Acesso em 23 dez. 2025.

VINER, J. Adam Smith and Laissez Faire. **Journal of Political Economy**, v. 35, n. 2, p. 198-323, 1927. DOI: 10.1086/253837. Disponível em: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/253837?journalCode=jpe>. Acesso em: 15 nov. 2025.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, SP, v. 22, n. 44, p. 203–220, 2014. DOI: 10.20396/tematicas.v22i44.10977. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em: 5 jun. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZANATTA, S. et al. Uma análise sobre a Reforma do Ensino Médio e a implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 4, 2019. DOI: 10.23925/1809-3876.2019v17i4p1711-1738. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/35183>. Acesso em: 21 set. 2025.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

Total de dissertações e teses encontradas nos catálogos da CAPES.

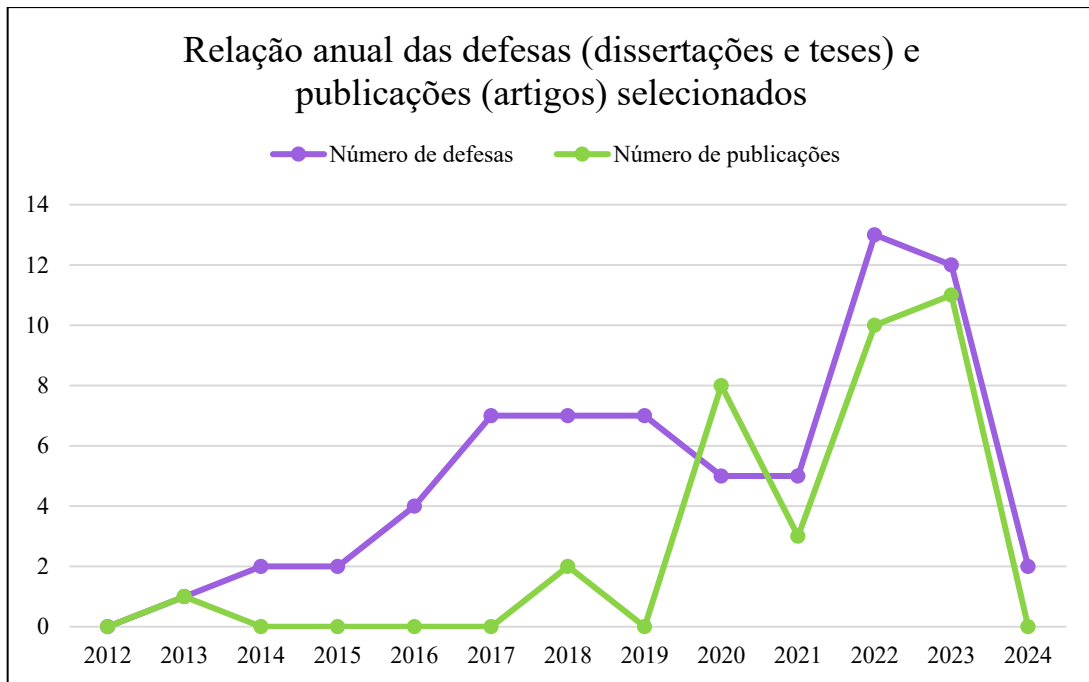
CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES				
TERMOS BUSCADOS	MEST	DOUT	MEST PROF	SELECIONADO
Plataformização	49	21	1	✗
“Plataformização”	49	21	1	☑
Plataformização da Educação	5	2	0	✗
“Plataformização da Educação”	2	3	0	☑
plataforma Inglês Paraná	3	0	1	✗
“plataforma Inglês Paraná”	0	0	0	✗
Inglês Paraná	50	19	4	☑
“Inglês Paraná”	1	0	0	✗
Educação do Paraná	1053	317	286	✗
“Educação do Paraná”	88	27	9	☑
Ensino de Inglês	1987	382	249	✗
“Ensino de Inglês”	295	79	40	☑
Neoliberalismo e Educação	510	259	48	✗
“Neoliberalismo e Educação”	28	19	5	☑
Neoliberalismo e Educação Básica	99	45	10	✗
“Neoliberalismo e Educação Básica”	1	1	1	☑
Neoliberalismo no Paraná	20	5	0	✗
“Neoliberalismo no Paraná”	0	0	0	✗
Prova Paraná	97	36	14	✗
“Prova Paraná”	5	0	3	☑
Avaliação em Larga Escala	368	161	128	✗
“Avaliação em Larga Escala”	260	111	120	☑
Políticas Educacionais no Paraná	39	6	0	☑
“Políticas Educacionais no Paraná”	0	0	0	✗
Registro de Classe Online	12	4	0	✗
“Registro de Classe Online”	2	0	0	☑
PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES				
TERMOS BUSCADOS	PORTUGUÊS	INGLÊS	ESPANHOL	SELECIONADO
Plataformização	76	132	18	✗
“Plataformização”	76	132	18	☑
Plataformização da Educação	7	16	3	✗
“Plataformização da Educação”	3	4	1	☑
plataforma Inglês Paraná	11	1	0	✗
“plataforma Inglês Paraná”	1	0	0	☑
Inglês Paraná	239	472	26	✗
“Inglês Paraná”	3	0	0	☑
Educação do Paraná	5792	7263	771	✗
“Educação do Paraná”	89	46	5	☑
Ensino de Inglês	1032	2013	120	✗
“Ensino de Inglês”	150	369	0	☑
Neoliberalismo e Educação	714	24	195	✗
“Neoliberalismo e Educação”	25	2	0	☑

Neoliberalismo e Educação Básica	60	2	6	✓
“Neoliberalismo e Educação Básica”	0	0	0	✗
Neoliberalismo no Paraná	74	1	1	✓
“Neoliberalismo no Paraná”	0	0	0	✗
Prova Paraná	193	7	8	✗
“Prova Paraná”	4	0	0	✓
Avaliação em Larga Escala	568	11	11	✓
“Avaliação em Larga Escala”	0	0	0	✗
Políticas Educacionais no Paraná	595	6	4	✗
“Políticas Educacionais no Paraná”	2	0	0	✓
Registro de Classe Online	2	1	0	✗
“Registro de Classe Online”	1	0	0	✓

**Fonte:** Elaborado pela autora.

## APÊNDICE B

Relação anual das defesas (dissertações e teses) e publicações (artigos) selecionados.

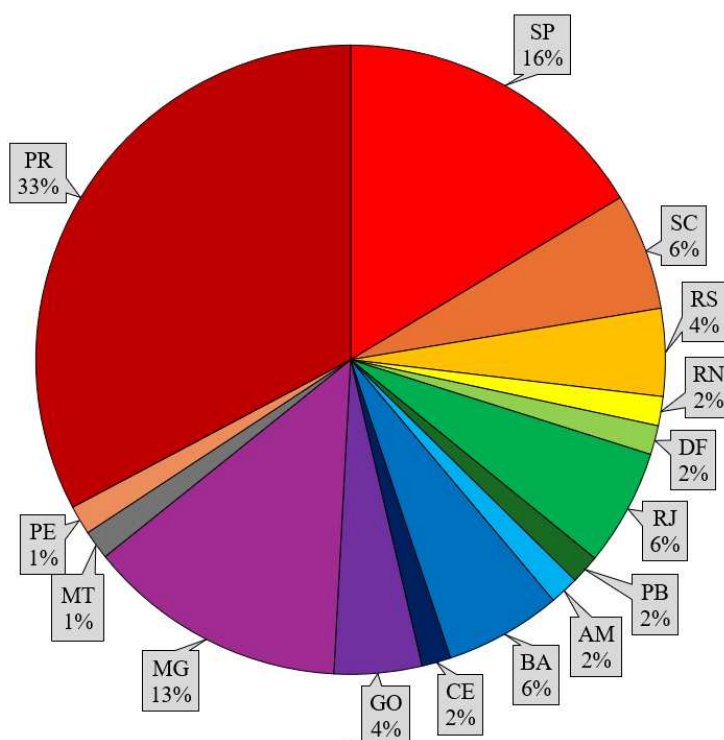


Fonte: Elaborado pela autora.

### APÊNDICE C

Estados brasileiros onde as instituições de ensino superior vinculadas às pesquisas selecionadas estão localizadas.

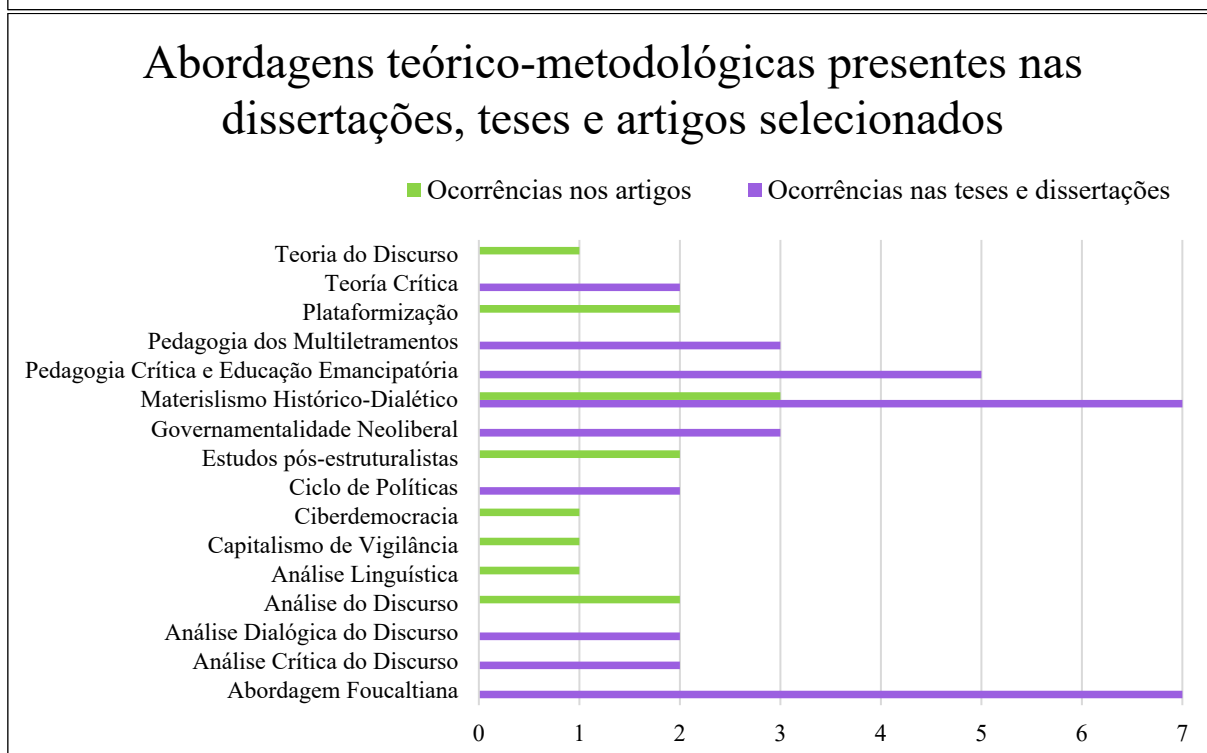
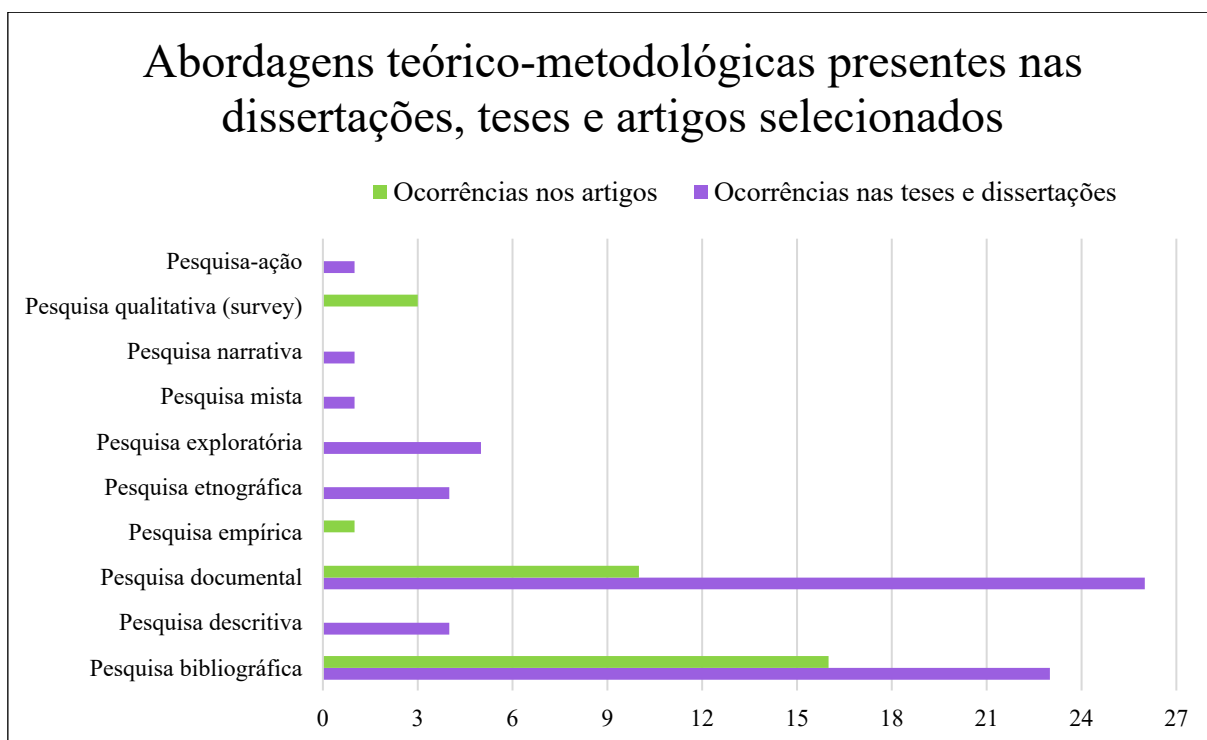
Estados brasileiros nos quais as Instituições de Ensino Superior vinculadas às pesquisas selecionadas estão localizadas



Fonte: Elaborado pela autora.

## APÊNDICE D

Abordagens teórico-metodológicas presentes nas dissertações, teses e artigos selecionados.



Fonte: Elaborados pela autora.

## APÊNDICE E

Planejamento completo de Língua Inglesa do 1º ano do Ensino Médio (2024) no RCO.

Aula 01	
Conteúdo	Descrevendo opções de entretenimento Nível 4 - Unidade 1 - Lição 1 - Atividades 1, 2 e 3
Objeto de Conhecimento	Práticas discursivas de leitura em ILF: Condições de produção, circulação e recepção de discursos e atos de linguagem multimidiáticos e multissemióticos.
Objetivo de Aprendizagem	Compreender o texto como um evento discursivo sócio-histórico e ideologicamente situado.
Habilidade da Área	Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.
Competência da Área	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
Aula 02	
Conteúdo	Descrevendo opções de entretenimento Nível 4 - Unidade 1 - Lição 1 - Atividades 4 e 5
Objeto de Conhecimento	Práticas discursivas de compreensão e produção oral em ILF: Apreciação, experimentação e réplica. Relação entre discursos, textos, atos de linguagem e processos de legitimação de práticas da linguagem oral.
Objetivo de Aprendizagem	Analisar e legitimar o funcionamento de atos de linguagem em ILF em usos que os desviem de padrões normatizados, realizados entre sujeitos não nativos de língua inglesa, de grupos culturais minoritários e/ou tradicionalmente excluídos de reconhecimento social.
Habilidade da Área	Analisar os diálogos e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e em suas produções (artísticas, corporais e verbais).
Competência da Área	Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
Aula 03	
Conteúdo	Falando sobre eventos futuros Nível 4 - Unidade 1 - Lição 2 - Atividades 1 e 2
Objeto de Conhecimento	Práticas discursivas de leitura em ILF: Condições de produção, circulação e recepção de discursos e atos de linguagem
Objetivo de Aprendizagem	Reconhecer a articulação entre os recursos multissemióticos e as especificidades das condições de produção e circulação na (re) construção do sentido do texto.
Habilidade da Área	Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.
Competência da Área	Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
Aula 04	
Conteúdo	Falando sobre eventos futuros Nível 4 - Unidade 1 - Lição 2 - Atividades 3, 4 e 5
Objeto de Conhecimento	Práticas discursivas de compreensão e produção oral em ILF: Efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos e compreensão

	do discurso oral. Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem).
Objetivo de Aprendizagem	Analisar usos de recursos expressivos (linguísticos e/ou multissemióticos) e seus efeitos de sentidos nos discursos em ILF.
Habilidade da Área	Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.
Competência da Área	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
<b>Aula 05</b>	
Conteúdo	Planejando uma noite fora com os amigos Nível 4 - Unidade 1 - Lição 3 - Atividades 1 e 2
Objeto de Conhecimento	Práticas discursivas de leitura em ILF: Condições de produção, circulação e recepção de discursos e atos de linguagem.
Objetivo de Aprendizagem	Explicar padrões de uso da língua inglesa característicos e representativos do contexto de circulação do gênero e constituintes da identidade de seus usuários.
Habilidade da Área	Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
Competência da Área	Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
<b>Aula 06</b>	
Conteúdo	Planejando uma noite fora com os amigos Nível 4 - Unidade 1 - Lição 3 - Atividades 3, 4 e 5
Objeto de Conhecimento	Práticas discursivas de compreensão e produção escrita em ILF: Efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos e compreensão do discurso escrito. Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem).
Objetivo de Aprendizagem	Posicionar-se sobre aspectos de natureza cultural, social e política presentes na formação discursiva do texto em ILF.
Habilidade da Área	Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.
Competência da Área	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
<b>Aula 07</b>	
Conteúdo	Indo ao cinema Nível 4 - Unidade 1 - Lição 4 - Atividades 1, 2, 3 e 4
Objeto de Conhecimento	Práticas discursivas de compreensão e produção oral em ILF: Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias presentes no discurso oral).
Objetivo de Aprendizagem	Analisar intencionalidades dos produtores de discursos e atos de linguagem.
Habilidade da Área	Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.
Competência da Área	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais

	(artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
<b>Aula 08</b>	
Conteúdo	Descrevendo alguém conhecido Nível 4 - Unidade 2 - Lição 1 - Atividades 1, 2, 3 e 4
Objeto de Conhecimento	Práticas discursivas de compreensão e produção escrita em ILF: Efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos e compreensão do discurso escrito. Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem).
Objetivo de Aprendizagem	Analisar usos de recursos expressivos (linguísticos e/ou multissemióticos) e seus efeitos de sentidos nos discursos em ILF.
Habilidade da Área	Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.
Competência da Área	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
<b>Aula 09</b>	
Conteúdo	Descrevendo relacionamento Nível 4 - Unidade 2 - Lição 2 - Atividades 1, 2, 3 e 4
Objeto de Conhecimento	Práticas discursivas de compreensão e produção oral em ILF: Efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos e compreensão do discurso oral. Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem).
Objetivo de Aprendizagem	Compreender o texto como um evento discursivo sócio-histórico e ideologicamente situado.
Habilidade da Área	Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.
Competência da Área	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
<b>Aula 10</b>	
Conteúdo	Avaliando funcionários Nível 4 - Unidade 2 - Lição 3 - Atividades 1, 2, 3 e 4
Objeto de Conhecimento	Práticas discursivas de leitura em ILF: Condições de produção, circulação e recepção de discursos e atos de linguagem.
Objetivo de Aprendizagem	Reconhecer a articulação entre os recursos multissemióticos e as especificidades das condições de produção e circulação na (re) construção do sentido do texto.
Habilidade da Área	Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
Competência da Área	Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
<b>Aula 11</b>	

Conteúdo	Recomendando alguém Nível 4 - Unidade 2 - Lição 4 - Atividades 1, 2, 3 e 4
Objeto de Conhecimento	Práticas discursivas de compreensão e produção oral em ILF: Efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos e compreensão do discurso oral. Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem).
Objetivo de Aprendizagem	Analisar usos de recursos expressivos (linguísticos e/ou multissemióticos) e seus efeitos de sentidos nos discursos em ILF.
Habilidade da Área	Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.
Competência da Área	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
<b>Aula 12</b>	
Conteúdo	Perguntando sobre a semana de alguém Nível 4 - Unidade 3 - Lição 1 - Atividades 1, 2 e 3
Objeto de Conhecimento	Práticas discursivas de compreensão e produção oral em ILF: Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias presentes no discurso oral).
Objetivo de Aprendizagem	Analisar intencionalidades dos produtores de discursos e atos de linguagem.
Habilidade da Área	Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.
Competência da Área	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
<b>Aula 13</b>	
Conteúdo	Perguntando sobre a semana de alguém Nível 4 - Unidade 3 - Lição 1 - Atividades 4 e 5
Objeto de Conhecimento	Práticas discursivas de compreensão e produção oral em ILF: Efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos e compreensão do discurso oral. Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem).
Objetivo de Aprendizagem	Analisar usos de recursos expressivos (linguísticos e/ou multissemióticos) e seus efeitos de sentidos nos discursos em ILF.
Habilidade da Área	Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.
Competência da Área	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
<b>Aula 14</b>	
Conteúdo	Falando sobre seu final de semana Nível 4 - Unidade 3 - Lição 2 - Atividades 1 e 2
Objeto de Conhecimento	Práticas discursivas de compreensão e produção oral em ILF: Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias presentes no discurso oral).
Objetivo de Aprendizagem	Analisar intencionalidades dos produtores de discursos e atos de linguagem.
Habilidade da Área	Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias

	presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.
Competência da Área	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
<b>Aula 15</b>	
Conteúdo	Falando sobre seu final de semana Nível 4 - Unidade 3 - Lição 2 - Atividades 3, 4 e 5
Objeto de Conhecimento	Práticas discursivas de leitura em ILF: Condições de produção, circulação e recepção de discursos e atos de linguagem multimidiáticos e multissemióticos.
Objetivo de Aprendizagem	Posicionar-se sobre aspectos de natureza cultural, social e política presentes na formação discursiva do texto em ILF.
Habilidade da Área	Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.
Competência da Área	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
<b>Aula 16</b>	
Conteúdo	Contando uma história Nível 4 - Unidade 3 - Lição 3 - Atividades 1 e 2
Objeto de Conhecimento	Práticas discursivas de leitura em ILF: Relação entre textos, atos de linguagem e discursos. Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.).
Objetivo de Aprendizagem	Analisar intencionalidades dos produtores de discursos e atos de linguagem.
Habilidade da Área	Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.
Competência da Área	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
<b>Aula 17</b>	
Conteúdo	Contando uma história Nível 4 - Unidade 3 - Lição 3 - Atividades 3, 4 e 5
Objeto de Conhecimento	Práticas discursivas de leitura em ILF: Condições de produção, circulação e recepção de discursos e atos de linguagem.
Objetivo de Aprendizagem	Reconhecer a articulação entre os recursos multissemióticos e as especificidades das condições de produção e circulação na (re) construção do sentido do texto.
Habilidade da Área	Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
Competência da Área	Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
<b>Aula 18</b>	
Conteúdo	Ouvindo uma história Nível 4 - Unidade 3 - Lição 4 - Atividades 1, 2, 3 e 4

Objeto de Conhecimento	Práticas discursivas de compreensão e produção oral em ILF: Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias presentes no discurso oral).
Objetivo de Aprendizagem	Analisar intencionalidades dos produtores de discursos e atos de linguagem.
Habilidade da Área	Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.
Competência da Área	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
<b>Nivelamento 5</b>	
Conteúdo	Descrevendo opções de entretenimento Nível 4 - Unidade 1 - Lição 1 - Atividades 1, 2 e 3
Objeto de Conhecimento	Práticas discursivas de compreensão e produção oral em ILF: Efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos e compreensão do discurso oral.
Objetivo de Aprendizagem	Compreender o texto como um evento discursivo sócio-histórico e ideologicamente situado.
Habilidade da Área	Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.
Competência da Área	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
<b>Nivelamento 6</b>	
Conteúdo	Descrevendo opções de entretenimento Nível 4 - Unidade 1 - Lição 1 - Atividades 4 e 5
Objeto de Conhecimento	Práticas discursivas de compreensão e produção escrita em ILF: Relação entre discursos, textos, atos de linguagem e processos de legitimação de práticas da linguagem escrita.
Objetivo de Aprendizagem	Analisar e legitimar o funcionamento de atos de linguagem em ILF em usos que os desviem de padrões normatizados, realizados entre sujeitos não nativos de língua inglesa, de grupos culturais minoritários e/ou tradicionalmente excluídos de reconhecimento social.
Habilidade da Área	Analisar os diálogos e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e em suas produções (artísticas, corporais e verbais).
Competência da Área	Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
<b>Nivelamento 7</b>	
Conteúdo	Falando sobre eventos futuros Nível 4 - Unidade 1 - Lição 2 - Atividades 1 e 2
Objeto de Conhecimento	Práticas discursivas de leitura em ILF: Condições de produção, circulação e recepção de discursos e atos de linguagem.
Objetivo de Aprendizagem	Reconhecer a articulação entre os recursos multissemióticos e as especificidades das condições de produção e circulação na (re) construção do sentido do texto.
Habilidade da Área	Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
Competência da Área	Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que

	permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
<b>Nivelamento 8</b>	
Conteúdo	Expressões para pedir ajuda Nível 4 - Unidade 1 - Lição 2 - Atividades 3, 4 e 5
Objeto de Conhecimento	Práticas discursivas de leitura em ILF: Condições de produção, circulação e recepção de discursos e atos de linguagem multimidiáticos e multissemióticos.
Objetivo de Aprendizagem	Analisar usos de recursos expressivos (linguísticos e/ou multissemióticos) e seus efeitos de sentidos nos discursos em ILF.
Habilidade da Área	Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.
Competência da Área	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
<b>Aula 19</b>	
Conteúdo	Falando sobre sua vida Nível 4 - Unidade 4 - Lição 1 - Atividades 1, 2, 3 e 4
Objeto de Conhecimento	Práticas discursivas de compreensão e produção oral em ILF: Efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos e compreensão do discurso oral.
Objetivo de Aprendizagem	Compreender o texto como um evento discursivo sócio-histórico e ideologicamente situado.
Habilidade da Área	Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.
Competência da Área	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
<b>Aula 20</b>	
Conteúdo	Discutindo eventos importantes Nível 4 - Unidade 4 - Lição 2 - Atividades 1, 2, 3 e 4
Objeto de Conhecimento	Práticas discursivas de compreensão e produção escrita em ILF: Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem).
Objetivo de Aprendizagem	Analisar usos de recursos expressivos (linguísticos e/ou multissemióticos) e seus efeitos de sentidos nos discursos em ILF.
Habilidade da Área	Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.
Competência da Área	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
<b>Aula 21</b>	
Conteúdo	Dando detalhes sobre a vida de alguém Nível 4 - Unidade 4 - Lição 3 - Atividades 1, 2, 3 e 4
Objeto de Conhecimento	Práticas discursivas de leitura em ILF: Relação entre textos, atos de linguagem e

	discursos.
Objetivo de Aprendizagem	Analisar intencionalidades dos produtores dos discursos e atos de linguagem.
Habilidade da Área	Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.
Competência da Área	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
<b>Aula 22</b>	
Conteúdo	Entrevistando para um emprego Nível 4 - Unidade 4 - Lição 3 - Atividades 1, 2, 3 e 4
Objeto de Conhecimento	Práticas discursivas de compreensão e produção oral em ILF: Discurso oral em ILF como forma de atuação e inovação em desafios contemporâneos.
Objetivo de Aprendizagem	Investigar temáticas, questões e desafios contemporâneos presentes em discursos de ILF.
Habilidade da Área	Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética.
Competência da Área	Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
<b>Aula 23</b>	
Conteúdo	Convidando alguém para sua casa Nível 4 - Unidade 5 - Lição 1 - Atividades 1, 2, 3, 4 e 5
Objeto de Conhecimento	Práticas discursivas de compreensão e produção oral em ILF: Réplica.
Objetivo de Aprendizagem	Analisar intencionalidades dos produtores dos discursos e atos de linguagem.
Habilidade da Área	Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.
Competência da Área	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
<b>Aula 24</b>	
Conteúdo	Recebendo alguém na sua casa Nível 4 - Unidade 5 - Lição 2 - Atividades 1, 2, 3, 4 e 5
Objeto de Conhecimento	Práticas discursivas de compreensão e produção oral em ILF: Efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos e compreensão do discurso oral.
Objetivo de Aprendizagem	Analisar usos de recursos expressivos (linguísticos e/ou multissemióticos) e seus efeitos de sentidos nos discursos em ILF.
Habilidade da Área	Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.
Competência da Área	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
<b>Aula 25</b>	

Conteúdo	Indo embora ao fim de uma noite Nível 4 - Unidade 5 - Lição 3 - Atividades 1, 2, 3 e 4
Objeto de Conhecimento	Práticas discursivas de compreensão e produção oral em ILF: Posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias presentes no discurso oral.
Objetivo de Aprendizagem	Identificar estereótipos e preconceitos de qualquer natureza.
Habilidade da Área	Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.
Competência da Área	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
<b>Aula 26</b>	
Conteúdo	Escrevendo uma carta de agradecimento Nível 4 - Unidade 5 - Lição 4 - Atividades 1, 2, 3 e 4
Objeto de Conhecimento	Práticas discursivas de leitura em ILF: Condições de produção, circulação e recepção de discursos e atos de linguagem multimidiáticos e multissemióticos.
Objetivo de Aprendizagem	Analisar usos de recursos expressivos (linguísticos e/ou multissemióticos) e seus efeitos de sentidos nos discursos em ILF.
Habilidade da Área	Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.
Competência da Área	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
<b>Aula 27</b>	
Conteúdo	Conseguindo informações sobre um destino Nível 4 - Unidade 6 - Lição 1 - Atividades 1, 2, 3, 4 e 5
Objeto de Conhecimento	Práticas discursivas de leitura em ILF: Condições de produção, circulação e recepção de discursos e atos de linguagem multimidiáticos e multissemióticos.
Objetivo de Aprendizagem	Posicionar-se sobre aspectos de natureza cultural, social e política presentes na formação discursiva do texto em ILF.
Habilidade da Área	Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.
Competência da Área	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
<b>Aula 28</b>	
Conteúdo	Discutindo planos de férias Nível 4 - Unidade 6 - Lição 2 - Atividades 1, 2, 3 e 4
Objeto de Conhecimento	Práticas discursivas de compreensão e produção oral em ILF: Posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias presentes no discurso oral.
Objetivo de Aprendizagem	Analisar intencionalidades dos produtores dos discursos e atos de linguagem.
Habilidade da Área	Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.
Competência da Área	Compreender funcionamento o das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e

	produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
<b>Aula 29</b>	
Conteúdo	Vendo alguém ir embora Nível 4 - Unidade 6 - Lição 3 - Atividades 1, 2, 3, 4 e 5
Objeto de Conhecimento	Práticas discursivas de compreensão e produção escrita em ILF: Argumentação e modalização.
Objetivo de Aprendizagem	Refletir sobre os diferentes pontos de vista e argumentos apresentados pelos enunciadores dos textos.
Habilidade da Área	Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.
Competência da Área	Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
<b>Aula 30</b>	
Conteúdo	Descrevendo as férias Nível 4 - Unidade 6 - Lição 4 - Atividades 1, 2, 3, 4 e 5
Objeto de Conhecimento	Práticas discursivas de compreensão e produção escrita em ILF: Réplica.
Objetivo de Aprendizagem	Analisar intencionalidades dos produtores dos discursos e atos de linguagem.
Habilidade da Área	Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.
Competência da Área	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
<b>Nivelamento 9</b>	
Conteúdo	_68 Nível 4 - Unidade 4 - Lição 1 - Atividades 1, 2, 3 e 4
Objeto de Conhecimento	Práticas discursivas de compreensão e produção oral em ILF: Efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos e compreensão do discurso oral.
Objetivo de Aprendizagem	Compreender o texto como um evento discursivo sócio-histórico e ideologicamente situado.
Habilidade da Área	Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.
Competência da Área	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
<b>Nivelamento 10</b>	
Conteúdo	_68 Nível 4 - Unidade 4 - Lição 2 - Atividades 1, 2, 3 e 4
Objeto de Conhecimento	Práticas discursivas de compreensão e produção escrita em ILF: Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem).
Objetivo de Aprendizagem	Analisar usos de recursos expressivos (linguísticos e/ou multissemióticos) e seus efeitos de sentidos nos discursos em ILF.
Habilidade da Área	Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas

	diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.
Competência da Área	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
<b>Nivelamento 11</b>	
Conteúdo	-68 Nível 4 - Unidade 4 - Lição 3 - Atividades 1, 2, 3 e 4
Objeto de Conhecimento	Práticas discursivas de leitura em ILF: Relação entre textos, atos de linguagem e discursos.
Objetivo de Aprendizagem	Analisar intencionalidades dos produtores dos discursos e atos de linguagem.
Habilidade da Área	Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.
Competência da Área	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
<b>Nivelamento 12</b>	
Conteúdo	-80 Nível 4 - Unidade 4 - Lição 4 - Atividades 1, 2, 3 e 4
Objeto de Conhecimento	Práticas discursivas de compreensão e produção oral em ILF: Discurso oral em ILF como forma de atuação e inovação em desafios contemporâneos.
Objetivo de Aprendizagem	Investigar temáticas, questões e desafios contemporâneos presentes em discursos de ILF.
Habilidade da Área	Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética.
Competência da Área	Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

**Fonte:** Elaborado pela autora, com base no conteúdo da presente no Registro de Classe Online.

<sup>80</sup> Os quatro últimos nivelamentos não tiveram um título específico atribuído pela SEED-PR.

## APÊNDICE F

Todas as tarefas das seis unidades do Nível 4 *Elementary*

UNIDADE	LIÇÃO	CATEGORIA	TÍTULO DA ATIVIDADE
Unit 1 Entertainment	Lesson 1 Describing entertainment options	Vocabulary	Events
		Grammar	Gerunds and infinitives
		Expressions	Expressing ability
		Expressions	Asking about and describing options
		Final Task	Describing entertainment options
	Lesson 2 Talking about upcoming events	Vocabulary	Places for events
		Grammar	Prepositions of time and place
		Expressions	Asking for help
		Reading	Reading about events
		Final Task	Talking about upcoming events
	Lesson 3 Planning a night out with friends	Vocabulary	Adjectives to describe events
		Grammar	'Why' and 'because'
		Vocabulary	Movie genres
		Expressions	Suggesting activities
		Final Task	Planning a night out with friends
	Lesson 4 Going to the movies	Grammar	Future with the simple present
Expressions		Asking for information about movies	
Expressions		Expressing irritation	
Final Task		Going to the movies	
Unit 2 Describing People	Lesson 1 Describing someone you know	Vocabulary	Physical descriptions of people
		Grammar	Adjective order
		Expressions	Talking about people
		Final Task	Describing someone you know
	Lesson 2 Describing relationships	Vocabulary	Relationships
		Grammar	Describing relationships
		Expressions	Talking about a relationship
		Final Task	Describing relationships
	Lesson 3 Evaluating employees	Vocabulary	Describing employees
		Grammar	'Too' and 'enough'
		Expressions	Opinions with 'I think that'
		Final Task	Evaluating employees
	Lesson 4 Giving a recommendation	Grammar	Adverbs at work
		Expressions	'So' and 'such'
		Expressions	Recommending colleagues
		Final Task	Giving a recommendation
Unit 3 The Past	Lesson 1 Asking about someone's week	Vocabulary	Daily activities
		Grammar	Past tense verbs
		Expressions	Past time expressions
		Expressions	Asking questions about past events
		Final Task	Asking about someone's week
	Lesson 2 Talking about your weekend	Grammar	Irregular past tense verbs
		Vocabulary	Activities in the past
		Speaking	Opening a conversation
		Expressions	Changing a topic
		Final Task	Talking about your weekend
	Lesson 3	Vocabulary	News vocabulary

	Telling a story	Grammar	Indefinite pronouns
		Expressions	Sequencing a narrative
		Reading	Previewing a news article
		Final Task	Telling a story
	Lesson 4 Listening to a story	Vocabulary	Hiking vocabulary
		Grammar	Asking past tense questions
		Expressions	Active listening
		Final Task	Listening to a story
Unit 4 Milestones	Lesson 1 Talking about your life	Vocabulary	Life events
		Grammar	Past tense verbs for life events
		Listening	Listening for details
		Final task	Talking about your life
	Lesson 2 Discussing important life events	Vocabulary	'Get' for life events
		Grammar	Clauses with 'when'
		Listening	Listening for key words
		Final task	Discussing important life events
	Lesson 3 Giving details about someone's life	Vocabulary	More life events
		Grammar	Clauses with 'after'
		Reading	Reading about someone's life
		Final task	Going to a wedding
	Lesson 4 Interviewing for a job	Vocabulary	Interviews
		Expressions	Interview expressions
		Listening	Reduced forms
		Final task	Interviewing for a job
Unit 5 Welcome	Lesson 1 Inviting someone to your home	Grammar	Recent past with 'just'
		Expressions	Changing the topic of conversation
		Grammar	Adverbs of probability
		Expressions	Making and responding to invitations
	Lesson 2 Welcoming someone to your home	Final Task	Inviting someone to your home
		Expressions	Welcoming guests
		Grammar	Adjectives with infinitives
		Expressions	Making polite offers and requests
	Lesson 3 Parting at the end of an evening	Expressions	Reacting to good and bad news
		Final Task	Welcoming someone to your home
		Vocabulary	Adjective synonyms
		Speaking	American English and British English
	Lesson 4 Writing a thank-you letter	Expressions	Leaving someone's home
		Final Task	Parting at the end of an evening
		Grammar	'Hope to' and 'hope that'
		Expressions	Talking about a fun activity
Unit 6 Vacations	Lesson 1 Getting information about a destination	Writing	Writing thank-you letters
		Final Task	Writing a thank-you letter
		Vocabulary	Geographical locations
		Expressions	Weather, seasons and temperature
	Lesson 2 Discussing vacation plans	Reading	Travel brochures
		Expressions	Talking about places
		Final task	Getting information about a destination
		Vocabulary	Vacation activities
Lesson 3	Grammar	'Going to' vs. 'will' for future	
	Expressions	Expressing doubt	
	Final task	Discussing vacation plans	
	Grammar	'Will' for offering or volunteering	

	Seeing someone off	Expressions	Farewell language
		Grammar	The verbs 'try,' 'remember' and 'stop'
		Listening	Reduced forms
		Final Task	Seeing someone off
	Lesson 4 Describing a vacation	Vocabulary	Verbs for vacation
		Grammar	'So' for describing a result
		Expressions	Expressing purpose
		Writing	Using appropriate register
		Final Task	Writing a postcard
Level 4 Progress Test			

**Fonte:** Elaborado pela autora, com base no conteúdo apresentado na EF *English Live Business*.

## APÊNDICE G

Cabeçalho, descrição e comando de todas as tarefas do Nível 4 *Elementary*.

VOCABULARY ACTIVITIES		
CABEÇALHO	DESCRIÇÃO	COMANDO
<b>Unidade 1 – Lição 1 – Events</b>		
<i>Flip the cards and get more information. Interact with the cards</i>	7 imagens clicáveis com as palavras correspondentes escritas e pronunciadas, definição, IPA e exemplo de frase.	<i>Flip</i>
<i>Tap to match the pairs</i>	6 imagens opacas clicáveis que se tornam vívidas quando combinadas com seus respectivos 6 ícones de áudio clicáveis.	<i>Match</i>
<i>Select the correct option</i>	7 questões de múltipla escolha; áudio como perguntas, imagens como respostas.	<i>Listen and answer</i>
<b>Unidade 1 – Lição 2 – Places for event</b>		
<i>Watch the video and study the language. Phrases will appear as the video plays</i>	Vídeo com 1 minuto e 49 segundos de duração para ser assistido enquanto 10 palavras/expressões/nomes aparecem na tela em momentos específicos, juntamente com um ícone clicável que reproduz sua pronúncia.	<i>Watch and study</i>
<i>Flip the cards and get more information. Interact with the cards</i>	9 imagens clicáveis com as palavras correspondentes escritas e pronunciadas, definição, IPA e exemplo de frase.	<i>Flip</i>
<i>Tap to match the pairs</i>	6 imagens opacas clicáveis que se tornam vívidas quando combinadas com seus respectivos 6 ícones de áudio clicáveis.	<i>Match</i>
<i>Tap to match the pairs</i>	10 palavras clicáveis a serem correlacionadas (local e atividades/objetos).	<i>Match</i>
<i>Record the phrases</i>	9 palavras escritas (com áudio) para serem lidas em voz alta enquanto são gravadas. Os resultados são apresentados com base em cores (verde significa correto, amarelo/laranja/vermelho mostra vários níveis de incorreção e preto para o que não foi pronunciado).	<i>Read while recording</i>
<b>Unidade 1 – Lição 3 – Adjectives to describe events</b>		
<i>Watch the video and study the language. Phrases will appear as the video plays</i>	Vídeo com 1 minuto e 47 segundos de duração para ser assistido enquanto 6 palavras/expressões/nomes aparecem na tela em momentos específicos, juntamente com um ícone clicável que reproduz sua pronúncia.	<i>Watch and study</i>
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de três páginas sobre adjetivos para eventos (cinco exemplos que terminam em -ing e seis que não terminam; quatro exemplos de adjetivos e seus opostos).	<i>Read and understand</i>
<i>Tap to match the pairs</i>	8 palavras clicáveis a serem correlacionadas (adjetivos opostos).	<i>Match</i>
<i>Listen to Ann describe her vacation in New York to her colleague, Jim. Select the</i>	Conversa de 36 segundos entre uma voz feminina e uma voz masculina. 5 perguntas de compreensão com múltipla escolha (3 respostas cada).	<i>Listen and answer</i>

<i>correct option.</i>		
<i>Tap on the gaps and type or select the best option.</i>	A mesma conversa de 36 segundos entre uma voz feminina e uma voz masculina. Transcrição do áudio com 5 lacunas clicáveis e 5 respostas clicáveis.	<i>Listen and fill in gap (can select)</i>
<b>Unidade 1 – Lição 3 – Movie Genres</b>		
<i>Watch the video and study the language. Phrases will appear as the video plays</i>	Vídeo com 1 minuto e 47 segundos de duração para ser assistido enquanto 4 palavras (gêneros) aparecem na tela em momentos específicos, juntamente com um ícone clicável que reproduz sua pronúncia.	<i>Watch and study</i>
<i>Flip the card and get more information. Interact with the cards.</i>	5 imagens clicáveis com as palavras correspondentes escritas e pronunciadas, definição e IPA e exemplo de frase.	<i>Flip</i>
<i>Select the correct option</i>	5 perguntas de múltipla escolha; imagens como perguntas, palavras como respostas.	<i>Look at and answer</i>
<i>Select the correct option</i>	4 perguntas de múltipla escolha, com 3 respostas cada (áudios curtos de filmes como perguntas, gêneros como alternativas de opções).	<i>Listen and answer</i>
<b>Unidade 2 – Lição 1 – Physical descriptions of people</b>		
<i>Watch the video and study the language</i>	Vídeo de 47 segundos para ser assistido enquanto 5 palavras (adjetivos) aparecem na tela em momentos específicos, juntamente com um ícone clicável que reproduz sua pronúncia.	<i>Watch and study</i>
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de 4 páginas sobre descrições físicas de pessoas (6 exemplos para o formato do corpo; o uso de adjetivos com os verbos ser e ter; 7 exemplos para cabelo; 3 exemplos para idade).	<i>Read and understand</i>
<i>Listen to the audio. Select the correct option</i>	9 perguntas de múltipla escolha com áudio, em cada uma delas é descrita uma pessoa e deve-se escolher a imagem que melhor a representa.	<i>Listen and answer</i>
<i>Practice describing people. Record the phrases</i>	6 frases escritas (com áudio) para serem lidas em voz alta enquanto são gravadas. Os resultados são apresentados com base em cores (verde significa correto, amarelo/laranja/vermelho indicam vários níveis de incorreção e preto significa não pronunciado).	<i>Read while recording</i>
<b>Unidade 2 – Lição 2 – Relationships</b>		
<i>Watch the video and study the language.</i>	Vídeo de 47 segundos para ser assistido enquanto 6 palavras (substantivos) aparecem na tela em momentos específicos, juntamente com um ícone clicável que reproduz sua pronúncia.	<i>Watch and study</i>
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de duas páginas sobre palavras usadas para se referir a membros da família e relações próximas (14 palavras; 5 frases).	<i>Read and understand</i>
<i>Sort the items</i>	10 substantivos a serem classificados em categorias (masculino e feminino).	<i>Sort</i>

<i>Record the phrases</i>	7 frases escritas (com áudio) para serem lidas em voz alta enquanto são gravadas. Os resultados são apresentados com base em cores (verde significa correto, amarelo/laranja/vermelho indicam vários níveis de incorreção e preto significa não pronunciado).	<i>Read while recording</i>
<b>Unidade 2 – Lição 3 – Describing employees</b>		
<i>Watch the video and study the language.</i>	Vídeo com duração de 1 minuto e 32 segundos para ser assistido enquanto 10 palavras/frases aparecem na tela em momentos específicos, juntamente com um ícone clicável que reproduz sua pronúncia.	<i>Watch and study</i>
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de duas páginas sobre vocabulário para avaliar funcionários (14 palavras; 2 frases) → a primeira página focou nos aspectos positivos e a segunda nos negativos.	<i>Read and understand</i>
<i>Listen to the conversation between two managers in a company.</i>  <i>Select the correct option.</i>	Conversa de 25 segundos entre uma voz feminina e uma voz masculina sobre funcionários eficientes e ineficientes. Selecionar 3 termos (entre seis) que podem ser ouvidos no áudio.	<i>Listen and answer</i>
<i>Tap on the gaps and type or select the best option.</i>	6 frases com lacunas e respostas clicáveis (adjetivos para descrever o desempenho dos funcionários)	<i>Fill in gap (can select)</i>
<i>Sort the items</i>	10 adjetivos a serem classificados em categorias (positivos e negativos)	<i>Sort</i>
<b>Unidade 2 – Lição 4 – Adverbs at work</b>		
<i>Watch the video and study the language.</i>	Vídeo com duração de 1 minuto e 49 segundos para ser assistido enquanto 8 palavras/frases aparecem na tela em momentos específicos, juntamente com um ícone clicável que reproduz sua pronúncia.	<i>Watch and study</i>
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de três páginas sobre advérbios a serem usados no trabalho (14 frases com áudio).	<i>Read and understand</i>
<i>Tap to match the pairs</i>	5 frases divididas clicáveis para serem conectadas.	<i>Match</i>
<i>Listen to the audio and answer the questions.</i>  <i>Select the correct option.</i>	Áudio de 37 segundos com dois gerentes conversando sobre um funcionário para que um deles possa escrever uma carta de recomendação. Questões de múltipla escolha (3 respostas cada).	<i>Listen and answer</i>
<i>Record the phrases</i>	6 frases escritas (com áudio) para serem lidas em voz alta enquanto são gravadas. Os resultados são apresentados com base em cores (verde significa correto, amarelo/laranja/vermelho indicam vários níveis de incorreção e preto significa não pronunciado).	<i>Read while recording</i>
<b>Unidade 3 – Lição 1 – Daily activities</b>		
<i>Watch the video and study the language.</i>	Vídeo com duração de 2 minutos e 5 segundos para ser assistido enquanto 10 palavras/frases aparecem na tela em momentos específicos, juntamente com um ícone clicável que reproduz sua pronúncia.	<i>Watch and study</i>

<i>Flip the card and get more information.</i> <i>Interact with the cards.</i>	10 imagens clicáveis com as palavras correspondentes escritas e pronunciadas, definição e IPA e exemplo de frase.	<i>Flip</i>
<i>Listen to the audio.</i> <i>Select the correct option.</i>	10 perguntas de múltipla escolha; áudio como perguntas, imagens como respostas.	<i>Listen and answer</i>
<i>Tap to match the pairs</i>	5 frases divididas clicáveis para serem conectadas.	<i>Match</i>
<i>Record the phrases</i>	8 imagens com frases escritas (com áudio) para serem lidas em voz alta enquanto são gravadas. Os resultados são apresentados com base em cores (verde significa correto, amarelo/laranja/vermelho indicam vários níveis de incorreção e preto significa não pronunciado).	<i>Read while recording</i>
<b>Unidade 3 – Lição 2 – Activities in the past</b>		
<i>Flip the cards and get more information.</i> <i>Interact with the cards</i>	10 imagens clicáveis com suas respectivas frases descritivas escritas e pronunciadas, definição, IPA e exemplo de frase.	<i>Flip</i>
<i>Listen to the audio. Select the correct option</i>	10 questões de preenchimento de lacunas e múltipla escolha com áudios e imagens como respostas.	<i>Listen and answer</i>
<i>Tap to match the pairs</i>	6 imagens opacas clicáveis que se tornam vívidas quando combinadas com seus respectivos 6 ícones de áudio clicáveis.	<i>Listen and match</i>
<i>Record the phrases</i>	8 imagens com frases escritas (com áudio) para serem lidas em voz alta enquanto são gravadas. Os resultados são apresentados com base em cores (verde significa correto, amarelo/laranja/vermelho indicam vários níveis de incorreção e preto significa não pronunciado).	<i>Read while recording</i>
<b>Unidade 3 – Lição 3 – News vocabulary</b>		
<i>Watch the video and study the language.</i> <i>Phrases will appear as the video plays</i>	Vídeo com 1 minuto e 2 segundos de duração para ser assistido enquanto 9 palavras/expressões/nomes aparecem na tela em momentos específicos, juntamente com um ícone clicável que reproduz sua pronúncia.	<i>Watch and study</i>
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de duas páginas sobre vocabulário relacionado a notícias (4 substantivos relacionados a crimes, 5 verbos relacionados a crimes).	<i>Read and understand</i>
<i>Read the email and answer the questions.</i> <i>Select the correct option.</i>	4 perguntas de múltipla escolha, de compreensão, com 3 respostas cada.	<i>Listen and answer</i>
<i>Tap on the gaps and type or select the best option.</i>	O mesmo e-mail da atividade anterior, com 5 lacunas a serem preenchidas com um termo relacionado a crimes.	<i>Listen and fill in gap (can select)</i>
<i>Record the phrases</i>	8 imagens com frases escritas (com áudio) para serem lidas em voz alta enquanto são gravadas. Os resultados são apresentados com base em cores (verde significa correto, amarelo/laranja/vermelho indicam vários níveis de	<i>Read while recording</i>

	incorreção e preto significa não pronunciado).	
<b>Unidade 3 – Lição 4 – <i>Hiking vocabulary</i></b>		
<i>Watch the video and study the language.</i>  <i>Phrases will appear as the video plays</i>	Vídeo com 1 minuto e 55 segundos de duração para ser assistido enquanto 8 palavras/expressões/nomes aparecem na tela em momentos específicos, juntamente com um ícone clicável que reproduz sua pronúncia.	<i>Watch and study</i>
<i>Flip the cards and get more information.</i> <i>Interact with the cards</i>	10 imagens clicáveis com as palavras correspondentes escritas e pronunciadas, definição, IPA e exemplo de frase	<i>Flip</i>
<i>Tap to match the pairs</i>	6 clickable opaque pictures that turn vivid when matched with their respective 6 clickable audio icons.	<i>Match</i>
<i>Record the phrases</i>	6 imagens opacas clicáveis que se tornam vívidas quando combinadas com seus respectivos 6 ícones de áudio clicáveis.	<i>Read while recording</i>
<b>Unidade 4 – Lição 1 – <i>Life events</i></b>		
<i>Watch the video and study the language.</i>	Vídeo com 1 minuto e 2 segundos de duração para ser assistido enquanto 4 palavras/expressões aparecem na tela em momentos específicos, juntamente com um ícone clicável que reproduz sua pronúncia.	<i>Watch and study</i>
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de duas páginas sobre eventos da vida (6 verbos, 6 substantivos, 3 adjetivos, todos com pronúncia).	<i>Read and understand</i>
<i>Tap to match the pairs</i>	5 imagens opacas clicáveis que se tornam vívidas quando combinadas com as respectivas 5 palavras clicáveis.	<i>Match</i>
<i>Tap on the gaps and type or select the best option</i>	6 exercícios de preenchimento de lacunas com 3 opções clicáveis cada.	<i>Fill in gap (can select)</i>
<i>Record the phrases</i>	6 imagens com palavras escritas (com áudio) para serem lidas em voz alta enquanto são gravadas. Os resultados são apresentados com base em cores (verde significa correto, amarelo/laranja/vermelho indicam vários níveis de incorreção e preto significa não pronunciado).	<i>Read while recording</i>
<b>Unidade 4 – Lição 2 – <i>'Get' for life events</i></b>		
<i>Watch the video and study the language.</i>	Vídeo com 1 minuto e 45 segundos de duração para ser assistido enquanto duas palavras/expressões aparecem na tela em momentos específicos, juntamente com um ícone clicável que reproduz sua pronúncia.	<i>Watch and study</i>
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de duas páginas sobre o uso de “get” para eventos da vida (10 eventos da vida com “get” + áudio).	<i>Read and understand</i>
<i>Select the correct option</i>	5 opções múltiplas; áudio com eventos da vida, imagens como respostas.	<i>Listen and answer</i>
<i>Two colleagues, Ethan and Avery, are talking about</i>	Conversa de 33 segundos entre uma voz feminina e uma voz masculina, aparentemente amigos. 6 perguntas de	<i>Listen and answer</i>

<i>relationships. Listen to the audio and answer the questions.</i>  <i>Select the correct option.</i>	compreensão, de múltipla escolha (3 respostas cada).	
<i>Record the phrases</i>	6 frases (com áudio) para serem lidas em voz alta enquanto são gravadas. Os resultados são apresentados com base em cores (verde significa correto, amarelo/laranja/vermelho indicam vários níveis de incorreção e preto significa não pronunciado).	<i>Read while recording</i>
<b>Unidade 4 – Lição 3 – More life events</b>		
<i>Watch the video and study the language.</i>	Vídeo com 1 minuto e 45 segundos de duração para ser assistido enquanto 3 palavras/expressões aparecem na tela em momentos específicos, juntamente com um ícone clicável que reproduz sua pronúncia.	<i>Watch and study</i>
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de duas páginas sobre mais eventos da vida (9 frases + áudio).	<i>Read and understand</i>
<i>Listen to the audio and answer the questions.</i>  <i>Select the correct option.</i>	Monólogo de 33 segundos de um homem falando sobre os acontecimentos do início de sua vida adulta, aparentemente amigos. 6 questões de compreensão, preenchimento de lacunas com múltiplas opções (3 respostas cada).	<i>Listen and fill in gap (can select)</i>
<i>Tap on the gaps and type or select the best option.</i>	O mesmo monólogo de 36 segundos. Transcrição do áudio com 6 lacunas clicáveis e 6 respostas clicáveis.	<i>Listen and fill in gap (can select)</i>
<i>Record the phrases</i>	6 frases (com áudio) para serem lidas em voz alta enquanto são gravadas. Os resultados são apresentados com base em cores (verde significa correto, amarelo/laranja/vermelho indicam vários níveis de incorreção e preto significa não pronunciado).	<i>Read while recording</i>
<b>Unidade 4 – Lição 4 – Interviews</b>		
<i>Watch the video and study the language.</i>	Vídeo com 1 minuto e 42 segundos de duração para ser assistido enquanto 7 palavras/expressões aparecem na tela em momentos específicos, juntamente com um ícone clicável que reproduz sua pronúncia.	<i>Watch and study</i>
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de três páginas sobre vocabulário para entrevistas (14 frases + áudio).	<i>Read and understand</i>
<i>Tap on the gaps and type or select the best option.</i>	6 exercícios de preenchimento de lacunas com 3 alternativas de múltipla escolha cada.	<i>Fill in gap (can select)</i>
<i>Tap on the gaps and type or select the best option.</i>	6 exercícios de preencher as lacunas com 6 alternativas de múltipla escolha.	<i>Fill in gap (can select)</i>
<b>Unidade 5 – Lição 3 – Adjective synonyms</b>		
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de duas páginas sobre sinônimos de adjetivos (5 conjuntos de 3 exemplos).	<i>Read and understand</i>

<i>Sort the items</i>	3 categorias clicáveis e 6 opções clicáveis para serem categorizadas.	<i>Sort</i>
<i>Listen to the conversation. Tap to match the pairs.</i>	Conversa de 19 segundos entre um homem e uma mulher se despedindo em uma festa em casa. Combine 4 adjetivos com 4 substantivos (combinações presentes no áudio).	<i>Listen and match</i>
<i>Tap on the gaps and type or select the best option.</i>	6 preenchimentos de lacunas com 3 alternativas de múltipla escolha cada	<i>Fill in gap (can select)</i>
<b>Unidade 6 – Lição 1 – Geographical locations</b>		
<i>Watch the video and study the language.</i>	Vídeo de 53 segundos para ser assistido enquanto três palavras/expressões aparecem na tela em momentos específicos, juntamente com um ícone clicável que reproduz sua pronúncia.	<i>Watch and study</i>
<i>Flip the card and get more information. Interact with the cards.</i>	10 imagens clicáveis com as palavras correspondentes escritas e pronunciadas, definição, IPA e exemplo de frase.	<i>Flip</i>
<i>Tap to match the pairs</i>	6 imagens opacas clicáveis que se tornam vívidas quando combinadas com seus respectivos 6 ícones de áudio clicáveis.	<i>Listen and match</i>
<i>Sort the items.</i>	Classifique 7 localizações geográficas em “água” e “terra”.	<i>Sort</i>
<i>Record the phrases</i>	10 palavras (com áudios e imagens) para serem lidas em voz alta enquanto são gravadas. Os resultados são apresentados com base em cores (verde significa correto, amarelo/laranja/vermelho mostra vários níveis de incorreção e preto para o que não foi pronunciado).	<i>Read while recording</i>
<b>Unidade 6 – Lição 2 – Vacation activities</b>		
<i>Watch the video and study the language.</i>	Vídeo com 1 minuto e 6 segundos de duração para ser assistido enquanto duas palavras/expressões aparecem na tela em momentos específicos, juntamente com um ícone clicável que reproduz sua pronúncia.	<i>Watch and study</i>
<i>Flip the card and get more information. Interact with the cards.</i>	10 imagens clicáveis com suas atividades escritas e pronunciadas correspondentes, definição, IPA e exemplo de frase.	<i>Flip</i>
<i>Tap to match the pairs</i>	6 imagens opacas clicáveis que se tornam vívidas quando combinadas com seus respectivos 5 ícones de áudio clicáveis.	<i>Match</i>
<i>Record the phrases</i>	10 frases (com áudios e imagens) para serem lidas em voz alta enquanto são gravadas. Os resultados são apresentados com base em cores (verde significa correto, amarelo/laranja/vermelho mostra vários níveis de incorreção e preto para o que não foi pronunciado).	<i>Read while recording</i>
<b>Unidade 6 – Lição 4 – Verbs for vacation</b>		
<i>Watch the video and study the language.</i>	Vídeo de 56 segundos para ser assistido enquanto 8 palavras/expressões aparecem na tela em momentos específicos, juntamente com um ícone clicável que reproduz sua pronúncia.	<i>Watch and study</i>

<i>Tap to match the pairs</i>	5 imagens opacas clicáveis que se tornam vívidas quando combinadas com suas respectivas 5 frases clicáveis.	<i>Match</i>
<i>Respond when you are prompted.</i>	Vídeo de 56 segundos a ser assistido enquanto 4 perguntas de compreensão, de múltipla escolha, aparecem na tela em momentos específicos.	<i>Watch and answer</i>
<i>Record the phrases</i>	10 frases para serem lidas em voz alta enquanto são gravadas. Os resultados são apresentados com base em cores (verde significa correto, amarelo/laranja/vermelho mostra vários níveis de incorreção e preto para o que não foi pronunciado).	<i>Read while recording</i>

**Fonte:** Elaborado pela autora, com base no conteúdo apresentado na EF *English Live Business*.

<b>GRAMMAR ACTIVITIES</b>		
<b>CABEÇALHO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>ANÁLISE</b>
<b>Unidade 1 – Lição 1 – Gerunds and infinitives</b>		
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing</i>	Explicação de quatro páginas sobre gerúndios e infinitivos (14 áudios com frases, 9 áudios apenas com verbos).	<i>Read and understand</i>
<i>Listen to the audio. Select the correct option</i>	9 questões de múltipla escolha, selecionando o gerúndio do infinitivo ouvido.	<i>Listen and answer</i>
<i>Sort the items</i>	3 categorias clicáveis e 6 opções clicáveis para serem categorizadas.	<i>Sort</i>
<i>Complete the sentences with the correct form of the verb. Select the correct option</i>	6 preenchimentos de lacunas com 4 alternativas de múltipla escolha	<i>Fill in gap (can select)</i>
<b>Unidade 1 – Lição 2 – Prepositions of time and place</b>		
<i>Watch the video and study the language. Phrases will appear as the video plays.</i>	Vídeo de 1 minuto e 49 segundos para ser assistido enquanto três frases aparecem na tela em momentos específicos, juntamente com um ícone clicável que reproduz sua pronúncia.	<i>Watch and study</i>
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing</i>	Explicação de duas páginas sobre preposições de tempo e lugar (em, sobre, na, manhã, tarde, noite, meia-noite e meio-dia); 10 frases de audios.	<i>Read and understand</i>
<i>Sort the items</i>	3 categorias clicáveis e 10 opções clicáveis a serem categorizadas	<i>Sort</i>
<i>Tap on the gaps and type or select the best option.</i>	6 frases com lacunas e respostas clicáveis (em, sobre, no)	<i>Fill in gap (can select)</i>
<b>Unidade 1 – Lição 3 – 'Why' and 'because'</b>		
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de uma página sobre o uso de WHY e BECAUSE (3 áudios com frases, 2 áudios com diálogos curtos).	<i>Read and understand</i>
<i>Tap to match the pairs</i>	8 frases divididas clicáveis a serem conectadas (oração	<i>Match</i>

	principal e oração dependente/razão).	
<i>Record the phrases</i>	6 frases escritas (com áudio) para serem lidas em voz alta enquanto são gravadas. Os resultados são apresentados com base em cores (verde significa correto, amarelo/laranja/vermelho indicam vários níveis de incorreção e preto significa não pronunciado).	<i>Read while recording</i>
<b>Unidade 1 – Lição 4 – Future with the simple present</b>		
<i>Watch the video and study the language. Phrases will appear as the video plays.</i>	Vídeo de 1 minuto e 56 segundos para ser assistido enquanto três frases aparecem na tela em momentos específicos, juntamente com um ícone clicável que reproduz sua pronúncia.	<i>Watch and study</i>
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing</i>	Explicação de duas páginas sobre o futuro usando o presente simples (5 áudios com frases).	<i>Read and understand</i>
<i>Watch the video and respond when you're prompted.</i>	Mesmo vídeo de 1 minuto e 56 segundos para ser assistido enquanto 3 perguntas de compreensão de múltipla escolha aparecem na tela em momentos específicos, juntamente com 3 respostas cada.	<i>Watch and answer</i>
<b>Unidade 2 – Lição 1 – Adjective order</b>		
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de uma página sobre a ordem das frases (5 áudios com frases).	<i>Read and understand</i>
<i>Listen to the audio. Select the correct option</i>	4 questões de preenchimento de lacunas e múltipla escolha com áudios.	<i>Listen and fill in gap (can select)</i>
<i>Tap on the items in the order they should appear.</i>	5 frases com palavras embaralhadas que devem ser colocadas em ordem.	<i>Tap in order</i>
<b>Unidade 2 – Lição 2 – Describing relationships</b>		
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de uma página sobre a descrição das relações e o uso dos gerúndios (5 áudios com frases).	<i>Read and understand</i>
<i>Tap on the gaps and type or select the best option.</i>	5 frases com espaços em branco para serem preenchidos com um verbo (3 opções cada).	<i>Fill in gap (can select)</i>
<i>Tap to match the pairs</i>	8 frases divididas clicáveis para serem conectadas.	<i>Match</i>
<b>Unidade 2 – Lição 3 – 'Too' and 'enough'</b>		
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de uma página sobre “too” e “enough” (5 áudios com frases).	<i>Read and understand</i>
<i>Tap on the gaps and type or select the best option.</i>	5 frases com espaços em branco para serem preenchidos com “too” ou “enough”.	<i>Fill in gap (can select)</i>
<i>Tap on the items in the order they should appear.</i>	5 frases com palavras embaralhadas que devem ser colocadas em ordem.	<i>Tap in order</i>

<i>Listen to two managers talking about an employee, Natalie, who is having some problems. Select the correct option.</i>	Áudio de 20 segundos de uma conversa entre um homem e uma mulher sobre o comportamento de um funcionário. Três perguntas de compreensão com múltipla escolha e três respostas cada.	<i>Listen and answer</i>
<i>Record the phrase</i>	7 frases escritas (com áudio) para serem lidas em voz alta enquanto são gravadas. Os resultados são apresentados com base em cores (verde significa correto, amarelo/laranja/vermelho indicam vários níveis de incorreção e preto significa não pronunciado).	<i>Read while recording</i>
<b>Unidade 2 – Lição 4 – 'So' and 'such'</b>		
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de uma página sobre “so” e “such” (5 áudios com frases).	<i>Read and understand</i>
<i>Tap on the gaps and type or select the best option.</i>	6 frases com espaços em branco para serem preenchidos com um advérbio.	<i>Fill in gap (can select)</i>
<i>Tap on the gaps and type or select the best option.</i>	5 frases com espaços em branco para serem preenchidos com “so” ou “such”.	<i>Fill in gap (can select)</i>
<i>Watch the video and study the language.</i>	Vídeo com duração de 1 minuto e 49 segundos para ser assistido enquanto aparecem 6 perguntas de múltipla escolha de compreensão, com 3 respostas cada.	<i>Watch and answer</i>
<b>Unidade 3 – Lição 1 – Past tense verbs</b>		
<i>Watch the video and study the language.</i>	Vídeo de 2 minutos e 5 segundos para ser assistido enquanto 10 verbos no passado aparecem na tela em momentos específicos, juntamente com um ícone clicável que reproduz sua pronúncia.	<i>Watch and study</i>
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de três páginas sobre verbos no pretérito (7 verbos + áudio; 12 frases + áudio).	<i>Read and understand</i>
<i>Tap on the gaps and type or select the best option.</i>	5 frases com espaços em branco para serem preenchidos com verbos.	<i>Fill in gap (can select)</i>
<i>Record the phrase</i>	6 frases escritas (com áudio) para serem lidas em voz alta enquanto são gravadas. Os resultados são apresentados com base em cores (verde significa correto, amarelo/laranja/vermelho indicam vários níveis de incorreção e preto significa não pronunciado).	<i>Read while recording</i>
<b>Unidade 3 – Lição 2 – Irregular past tense verbs</b>		
<i>Watch the video and study the language.</i>	Vídeo de 1 minuto e 14 segundos para ser assistido enquanto 5 verbos irregulares no passado aparecem na tela em momentos específicos, juntamente com um ícone clicável que reproduz sua pronúncia.	<i>Watch and study</i>
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de três páginas sobre verbos irregulares no pretérito (11 verbos + áudios; 2 frases + áudios).	<i>Read and understand</i>
<i>Fill in the table with the correct past tense forms of</i>	Lista de verbos na forma básica com espaços em branco para serem preenchidos com a sua versão no passado.	<i>Fill in gap (can select)</i>

<i>the verbs. The first one has been done for you. Tap on the gaps and type or select the best option.</i>		
<b>Unidade 3 – Lição 3 – Indefinite pronouns</b>		
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de duas páginas sobre pronomes indefinidos (três palavras com áudio; três frases com áudio).	<i>Read and understand</i>
<i>Tap on the gaps and type or select the best option.</i>	5 frases com espaços em branco para serem preenchidos com “algo”, “algum lugar” ou “alguém”.	<i>Fill in gap (can select)</i>
<i>Listen to the audio and answer the questions. Select the correct option.</i>	Conversa em áudio de 27 segundos entre um homem e uma mulher sobre um restaurante que teve sua massa roubada. Três frases de compreensão com lacunas para preencher e múltipla escolha, com três respostas cada.	<i>Listen and fill in gap (can select)</i>
<i>Tap on the gaps and type or select the best option.</i>	Clicar nos espaços em branco e digitar ou selecionar a melhor opção. 5 exercícios de preenchimento de lacunas (baseados na transcrição do áudio anterior) com 5 opções clicáveis.	<i>Fill in gap (can select)</i>
<b>Unidade 3 – Lição 4 – Asking past tense questions</b>		
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de duas páginas sobre perguntas no pretérito com palavras interrogativas (7 diálogos curtos com áudio, 2 perguntas com áudio).	<i>Read and understand</i>
<i>Tap to match the pairs</i>	10 perguntas clicáveis para serem conectadas com suas respostas.	<i>Match</i>
<i>Jane's friend asks her about her backpacking trip. Listen to the audio and answer the questions. Select the correct option.</i>	Áudio de 42 segundos de uma conversa entre um homem e uma mulher sobre uma caminhada nas trilhas dos Apalaches. 6 frases de compreensão com lacunas para preencher e múltipla escolha, com 3 respostas cada.	<i>Listen and fill in gap (can select)</i>
<i>Tap on the gaps and type or select the best option.</i>	Transcrição do áudio com 6 lacunas clicáveis e 6 respostas clicáveis.	<i>Fill in gap (can select)</i>
<b>Unidade 4 – Lição 1 – Past tense verbs for life events</b>		
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de duas páginas sobre verbos no pretérito para eventos da vida (8 comparações entre presente e pretérito com áudios; 2 frases com áudios; 2 diálogos curtos com áudios).	<i>Read and understand</i>
<i>Drag the items and put them in the correct order.</i>	7 eventos da vida a serem organizados em uma linha do tempo.	<i>Drag and put in order</i>
<i>Fill in the correct past simple form of the verbs. Tap on the gaps and type or select the best option.</i>	6 frases com lacunas para serem preenchidas com verbos no passado (a base do verbo é fornecida entre parênteses).	<i>Fill in gap (can select)</i>
<i>Record the phrase</i>	6 frases escritas (com áudio) para serem lidas em voz alta enquanto são gravadas. Os resultados são apresentados com base em cores (verde significa correto, amarelo/laranja/vermelho indicam vários níveis de	<i>Read while recording</i>

	incorreção e preto significa não pronunciado).	
<b>Unidade 4 – Lição 2 – Clauses with 'when'</b>		
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de uma página sobre orações com “quando” (três frases com áudios).	<i>Read and understand</i>
<i>Tap to match the pairs</i>	8 frases divididas clicáveis para serem conectadas.	<i>Match</i>
<i>Respond when you are prompted.</i>	Vídeo com duração de 1 minuto e 45 segundos para ser assistido enquanto aparecem 3 perguntas de preenchimento de lacunas, múltipla escolha e compreensão.	<i>Watch and fill in gap (can select)</i>
<i>Record the phrase</i>	4 frases escritas (com áudio) para serem lidas em voz alta enquanto são gravadas. Os resultados são apresentados com base em cores (verde significa correto, amarelo/laranja/vermelho indicam vários níveis de incorreção e preto significa não pronunciado).	<i>Read while recording</i>
<b>Unidade 4 – Lição 3 – Clauses with 'after'</b>		
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de uma página sobre orações com “after” (duas frases com áudio).	<i>Read and understand</i>
<i>Listen to the man talking about his life. Drag the items and put them in the correct order.</i>	Monólogo de 20 segundos de um homem falando sobre os acontecimentos de sua vida. 7 afirmações sobre sua vida a serem organizadas.	<i>Listen, drag and put in order</i>
<i>Record the phrase</i>	5 frases escritas (com áudio) para serem lidas em voz alta enquanto são gravadas. Os resultados são apresentados com base em cores (verde significa correto, amarelo/laranja/vermelho indicam vários níveis de incorreção e preto significa não pronunciado).	<i>Read while recording</i>
<b>Unidade 5 – Lição 1 – Recent past with 'just'</b>		
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de uma página sobre o uso do passado recente com “just” (duas frases com áudio).	<i>Read and understand</i>
<i>Select the correct option.</i>	4 perguntas de múltipla escolha; áudios com frases simples, respostas com imagens (2 cada) que representam a ação.	<i>Listen and answer</i>
<i>Record the phrase</i>	6 frases escritas (com áudio) para serem lidas em voz alta enquanto são gravadas. Os resultados são apresentados com base em cores (verde significa correto, amarelo/laranja/vermelho indicam vários níveis de incorreção e preto significa não pronunciado).	<i>Read while recording</i>
<b>Unidade 5 – Lição 1 – Adverbs of probability</b>		

<i>Watch the video and study the language. Phrases will appear as the video plays</i>	Vídeo com 1 minuto e 5 segundos de duração para ser assistido enquanto duas frases aparecem na tela em momentos específicos, juntamente com um ícone clicável que reproduz sua pronúncia.	<i>Watch and study</i>
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de duas páginas sobre advérbios de probabilidade (6 frases com áudio; 4 diálogos com áudio).	<i>Read and understand</i>
<i>Arrange the items, from 100% certain to 0%. Drag the items and put them in the correct order.</i>	5 advérbios (“absolutely”, “probably”, “definitely not”, “maybe” e “unlikely”) a serem colocados em ordem de certeza.	<i>Drag and put in order</i>
<i>Dana and Jonathon are discussing who they are going to invite to their party. Tap on the gaps and type or select the best option.</i>	Conversa de 25 segundos entre um homem e uma mulher sobre a probabilidade de haver convidados na festa. Transcrição do áudio com 6 lacunas de múltipla escolha para preencher com advérbios.	<i>Listen and answer</i>
<b>Unidade 5 – Lição 2 – Adjectives with infinitives</b>		
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de uma página sobre adjetivos com infinitivos (4 frases com áudio).	<i>Read and understand</i>
<i>Tap on the items in the order they should appear.</i>	4 frases com palavras embaralhadas que devem ser colocadas em ordem.	<i>Tap in order</i>
<i>Listen to the audio and answer the questions. Select the correct option.</i>	Conversa de 23 segundos entre uma voz feminina e uma voz masculina falando sobre amigos. 4 questões de compreensão, com múltipla escolha (3 respostas cada).	<i>Listen and answer</i>
<b>Unidade 5 – Lição 4 – 'Hope to' and 'hope that'</b>		
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de uma página sobre o uso de “hope to” e “hope that” (três frases com áudio; um diálogo com áudio).	<i>Read and understand</i>
<i>Sort the items.</i>	Classifique 8 frases em “I hope to” e “I hope that”.	<i>Sort</i>
<i>Tap on the gaps and type or select the best option</i>	6 exercícios para preencher as lacunas com as alternativas “to” e “that”.	<i>Fill in gap (can select)</i>
<i>Watch the video and study the language. Phrases will appear as the video plays</i>	Vídeo com 1 minuto e 29 segundos de duração para ser assistido enquanto duas frases aparecem na tela em momentos específicos, juntamente com um ícone clicável que reproduz sua pronúncia.	<i>Watch and study</i>
<i>Record the phrase</i>	6 frases escritas (com áudio) para serem lidas em voz alta enquanto são gravadas. Os resultados são apresentados com base em cores (verde significa correto, amarelo/laranja/vermelho indicam vários níveis de incorreção e preto significa não pronunciado).	<i>Read while recording</i>
<b>Unidade 6 – Lição 2 – 'Going to' vs. 'will' for future</b>		

<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de duas páginas sobre o uso de “be going to” e “will” (9 frases com áudio; 1 diálogo com áudio).	<i>Read and understand</i>
<i>Listen to the audio and answer the questions. Select the correct option.</i>	Áudio de 45 segundos de uma conversa entre um homem e uma mulher sobre as férias futuras dele. 4 perguntas de compreensão com múltipla escolha e 3 respostas cada.	<i>Listen and answer</i>
<i>Listen to the audio. Tap on the gaps and type or select the best option.</i>	6 exercícios de preenchimento de lacunas (baseados na transcrição do áudio anterior) com 6 opções clicáveis.	<i>Listen and fill in gap (can select)</i>
<i>Record the phrase</i>	6 frases escritas (com áudio) para serem lidas em voz alta enquanto são gravadas. Os resultados são apresentados com base em cores (verde significa correto, amarelo/laranja/vermelho indicam vários níveis de incorreção e preto significa não pronunciado).	<i>Read while recording</i>
<b>Unidade 6 – Lição 3 – ‘Will’ for offering or volunteering</b>		
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de uma página sobre o uso de “will” para oferecer ou se voluntariar (duas frases com áudio; três diálogos breves com áudio).	<i>Read and understand</i>
<i>Tap to match the pairs.</i>	5 diálogos divididos a serem combinados (uma pergunta/afirmação e uma resposta/réplica).	<i>Match</i>
<i>Grant and Susie are going on vacation. They are discussing what they will do before they leave the house. Group the actions according to who will do them. Sort the items.</i>	Diálogo de 24 segundos entre um homem e uma mulher sobre ações a serem realizadas. Quatro ações a serem divididas em duas categorias (o que “Grant will do” e o que “Susie will do”).	<i>Listen and sort</i>
<i>Record the phrase</i>	6 frases escritas (com áudio) para serem lidas em voz alta enquanto são gravadas. Os resultados são apresentados com base em cores (verde significa correto, amarelo/laranja/vermelho indicam vários níveis de incorreção e preto significa não pronunciado).	<i>Read while recording</i>
<b>Unidade 6 – Lição 3 – The verbs ‘try,’ ‘remember’ and ‘stop’</b>		
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de duas páginas sobre o uso dos verbos “tentar”, “lembrar” e “parar” (5 frases com áudio).	<i>Read and understand</i>
<i>Tap on the gaps and type or select the best option.</i>	6 frases com espaços em branco para serem preenchidos com uma das 6 alternativas.	<i>Fill in gap (can select)</i>
<i>Record the phrase</i>	6 frases escritas (com áudio) para serem lidas em voz alta enquanto são gravadas. Os resultados são apresentados com base em cores (verde significa correto, amarelo/laranja/vermelho indicam vários níveis de incorreção e preto significa não pronunciado).	<i>Read while recording</i>
<b>Unidade 6 – Lição 4 – ‘So’ for describing a result</b>		
<i>Watch the video and study the language.</i>	Vídeo de 56 segundos para ser assistido enquanto duas palavras/expressões aparecem na tela em momentos específicos, juntamente com um ícone clicável que reproduz	<i>Watch and study</i>

	sua pronúncia.	
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de uma página sobre o uso de “so” para descrever um resultado (três frases com áudio).	<i>Read and understand</i>
<i>Read the text and answer the questions. Select the correct option.</i>	Um texto com uma foto de Las Vegas. Três perguntas de múltipla escolha sobre compreensão para responder, com três alternativas cada.	<i>Read and answer</i>
<i>Tap to match the pairs.</i>	4 frases divididas clicáveis a serem conectadas.	<i>Match</i>
<i>Tap on the gaps and type or select the best option.</i>	4 frases com espaços em branco para serem preenchidos com “so” ou “because”.	<i>Fill in gap (can select)</i>

**Fonte:** Elaborado pela autora, com base no conteúdo apresentado na EF *English Live Business*.

<b>EXPRESSION ACTIVITIES</b>		
<b>CABEÇALHO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>ANÁLISE</b>
<b>Unidade 1 – Lição 1 – Expressing ability</b>		
<i>Watch the video and study the language</i>	Vídeo de 2 minutos e 15 segundos para ser assistido enquanto 3 frases aparecem na tela em momentos específicos, juntamente com um ícone clicável que reproduz sua pronúncia.	<i>Watch and study</i>
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing</i>	Explicações de duas páginas com 10 áudios de frases (5 sobre CAN e CAN'T; 5 sobre DON'T e DO NOT).	<i>Read and understand</i>
<i>Listen to the statements and select “can” or “can’t”</i>	6 áudios de frases com respostas de múltipla escolha.	<i>Listen and answer</i>
<i>Sam and Judy are talking about things they are good and bad at. Select the correct option</i>	Conversa de 35 segundos entre uma voz feminina e uma voz masculina. Escolha 3 entre 6 opções.	<i>Listen and select</i>
<b>Unidade 1 – Lição 1 – Asking about and describing options</b>		
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing</i>	9 áudios com frases diferentes (3 perguntas com WHAT; 2 afirmações com THERE IS/ARE e AND; 1 afirmação com CAN e OR; 1 afirmação com COULD e OR; 2 perguntas com WHAT ELSE).	<i>Read and understand</i>
<i>Susan and Joe are talking about what they want to do. What activities do they mention? Select the correct option</i>	Conversa de 25 segundos entre uma voz feminina e uma voz masculina. Escolha 3 das 6 imagens clicáveis como opções.	<i>Listen and select</i>
<i>Tap on the gaps and type or select the best option</i>	6 exercícios de preenchimento de lacunas (baseados na transcrição do áudio anterior) com 6 opções clicáveis.	<i>Fill in gap (can select)</i>
<i>Record the phrase</i>	6 frases escritas (com áudio) para serem lidas em voz alta enquanto são gravadas. Os resultados são apresentados com	<i>Read while recording</i>

	base em cores (verde significa correto, amarelo/laranja/vermelho indicam vários níveis de incorreção e preto significa não pronunciado).	
<b>Unidade 1 – Lição 2 – Asking for help</b>		
<i>Watch the video and study the language. Phrases will appear as the video plays.</i>	Vídeo de 1 minuto e 49 segundos para ser assistido enquanto 5 frases/expressões aparecem na tela em momentos específicos, juntamente com um ícone clicável que reproduz sua pronúncia.	<i>Watch and study</i>
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing</i>	Explicação de uma página sobre como pedir ajuda (com foco no uso de COULD YOU e I'M SORRY); 7 áudios com frases).	<i>Read and understand</i>
<i>Tap to match the pairs</i>	8 frases divididas clicáveis para serem conectadas.	<i>Match</i>
<i>Record the phrases</i>	6 frases escritas (com áudio) para serem lidas em voz alta enquanto são gravadas. Os resultados são apresentados com base em cores (verde significa correto, amarelo/laranja/vermelho indicam vários níveis de incorreção e preto significa não pronunciado).	<i>Read while recording</i>
<b>Unidade 1 – Lição 3 – Suggesting activities</b>		
<i>Watch the video and study the language. Phrases will appear as the video plays</i>	Vídeo com 1 minuto e 47 segundos de duração para ser assistido enquanto 5 frases aparecem na tela em momentos específicos, juntamente com um ícone clicável que reproduz sua pronúncia.	<i>Watch and study</i>
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de uma página sobre como sugerir atividades (LET'S, HOW/WHAT ABOUT, COULD, WHY DON'T WE — 4 sentences with audios).	<i>Read and understand</i>
<i>Tap to match the pairs</i>	5 frases divididas clicáveis a serem conectadas.	<i>Match</i>
<i>Record the phrases</i>	7 frases escritas (com áudio) para serem lidas em voz alta enquanto são gravadas. Os resultados são apresentados com base em cores (verde significa correto, amarelo/laranja/vermelho indicam vários níveis de incorreção e preto significa não pronunciado).	<i>Read while recording</i>
<b>Unidade 1 – Lição 4 – Asking for information about movies</b>		
<i>Watch the video and study the language. Phrases will appear as the video plays.</i>	Vídeo de 1 minuto e 56 segundos para ser assistido enquanto três frases aparecem na tela em momentos específicos, juntamente com um ícone clicável que reproduz sua pronúncia.	<i>Watch and study</i>
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de uma página com perguntas a fazer quando se vai ao cinema (7 perguntas com áudios).	<i>Read and understand</i>
<i>Listen to the audio and answer the questions. Select the correct option.</i>	Áudio de 51 segundos de uma ligação entre um cliente e uma recepcionista de um cinema dialogando sobre informações sobre filmes e o cinema. Quatro perguntas de compreensão de múltipla escolha com três respostas cada.	<i>Listen and answer</i>
<i>Tap on the gaps and type or</i>	Transcrição do áudio com 6 lacunas clicáveis e 6 respostas	<i>Fill in gap (can</i>

<i>select the best option.</i>	clicáveis.	<i>select)</i>
<i>Record the phrases</i>	7 frases escritas (com áudio) para serem lidas em voz alta enquanto são gravadas. Os resultados são apresentados com base em cores (verde significa correto, amarelo/laranja/vermelho indicam vários níveis de incorreção e preto significa não pronunciado).	<i>Read while recording</i>
<b>Unidade 1 – Lição 4 – Expressing irritation</b>		
<i>Watch the video and study the language. Phrases will appear as the video plays.</i>	Vídeo de 1 minuto e 56 segundos para ser assistido enquanto 4 frases aparecem na tela em momentos específicos, juntamente com um ícone clicável que reproduz sua pronúncia. As legendas podem ser ativadas e a barra de progresso do vídeo destaca esses momentos.	<i>Watch and study</i>
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de duas páginas sobre maneiras únicas de expressar irritação (repetição, descrença, exagero, irritação forte) (7 áudios)	<i>Read and understand</i>
<i>Record the phrases</i>	7 frases escritas (com áudio) para serem lidas em voz alta enquanto são gravadas. Os resultados são apresentados com base em cores (verde significa correto, amarelo/laranja/vermelho indicam vários níveis de incorreção e preto significa não pronunciado).	<i>Read while recording</i>
<b>Unidade 2 – Lição 1 – Talking about people</b>		
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de duas páginas sobre como descrever pessoas, com foco em perguntas usando “o quê” e “como” (quatro diálogos curtos); e o uso do verbo “ser”.	<i>Read and understand</i>
<i>Sort the items</i>	9 conjuntos de adjetivos a serem classificados em duas frases (She is... He has...)	<i>Sort</i>
<i>Tap on the gaps and type or select the best option.</i>	6 frases com espaços em branco para preencher com “is”, “has”, “are” ou “have”	<i>Fill in gap (can select)</i>
<i>Respond when you are prompted.</i>	Vídeo de 47 segundos a ser assistido enquanto três perguntas de compreensão, de múltipla escolha, aparecem na tela em momentos específicos.	<i>Watch and answer</i>
<i>Record the phrases</i>	6 frases escritas (com áudio) para serem lidas em voz alta enquanto são gravadas. Os resultados são apresentados com base em cores (verde significa correto, amarelo/laranja/vermelho indicam vários níveis de incorreção e preto significa não pronunciado).	<i>Read while recording</i>
<b>Unidade 2 – Lição 2 – Talking about a relationship</b>		
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de uma página sobre relacionamentos, com foco no uso de “getting” (três diálogos curtos).	<i>Read and understand</i>
<i>Listen to people talking about relationships. Select the correct option.</i>	7 questões de múltipla escolha; áudio como perguntas, 3 respostas alternativas com um resumo do áudio.	<i>Listen and answer</i>
<i>Respond when you are prompted.</i>	Vídeo com 47 segundos de duração a ser assistido, seguido de 6 perguntas de compreensão com múltipla escolha a	<i>Watch and answer</i>

	serem respondidas.	
<i>Record the phrases</i>	7 frases escritas (com áudio) para serem lidas em voz alta enquanto são gravadas. Os resultados são apresentados com base em cores (verde significa correto, amarelo/laranja/vermelho indicam vários níveis de incorreção e preto significa não pronunciado).	<i>Read while recording</i>
<b>Unidade 2 – Lição 3 – Opinions with 'I think that'</b>		
<i>Watch the video and study the language.</i>	Vídeo com 1 minuto e 32 segundos de duração para ser assistido enquanto 4 frases aparecem na tela em momentos específicos, juntamente com um ícone clicável que reproduz sua pronúncia.	<i>Watch and study</i>
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de duas páginas sobre “Eu acho que”, com foco em responder a opiniões com “eu também” e “eu também não” (7 áudios de diálogos curtos).	<i>Read and understand</i>
<i>Respond when you are prompted.</i>	Vídeo com duração de 1 minuto e 32 segundos para ser assistido enquanto 4 perguntas de compreensão aparecem na tela.	<i>Watch and answer</i>
<i>Record the phrases</i>	6 frases escritas (com áudio) para serem lidas em voz alta enquanto são gravadas. Os resultados são apresentados com base em cores (verde significa correto, amarelo/laranja/vermelho indicam vários níveis de incorreção e preto significa não pronunciado).	<i>Read while recording</i>
<b>Unidade 2 – Lição 4 – Recommending colleagues</b>		
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de uma página sobre como dar uma recomendação (gravações de quatro diálogos curtos).	<i>Read and understand</i>
<i>Select the correct option.</i>	5 questões de preenchimento de lacunas e múltipla escolha (3 opções cada).	<i>Fill in gap (can select)</i>
<i>Listen to the audio.</i> <i>Select the correct option.</i>	Áudio de 36 segundos de uma chamada (uma empresa solicitando recomendações) com 3 perguntas de múltipla escolha sobre compreensão.	<i>Listen and answer</i>
<i>Record the phrases</i>	6 frases escritas (com áudio) para serem lidas em voz alta enquanto são gravadas. Os resultados são apresentados com base em cores (verde significa correto, amarelo/laranja/vermelho indicam vários níveis de incorreção e preto significa não pronunciado).	<i>Read while recording</i>
<b>Unidade 3 – Lição 1 – Past time expressions</b>		
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de uma página sobre expressões relacionadas ao tempo passado (4 frases + áudio).	<i>Read and understand</i>
<i>Order the items from the present to the past. Start with today at the top.</i> <i>Drag the items and put them in the correct order.</i>	6 expressões temporais para serem arrastadas e organizadas em ordem.	<i>Drag and put in order</i>

<i>Todd is just back from a business trip. He's telling his colleague Jenny all about it. Select the correct option.</i>	Áudio de 43 segundos com duas pessoas conversando sobre suas viagens, com 4 perguntas de múltipla escolha para testar a compreensão.	<i>Listen and answer</i>
<i>Tap on the gaps and type or select the best option.</i>	A mesma conversa de 43 segundos entre uma voz feminina e uma voz masculina. Transcrição do áudio com 6 lacunas clicáveis e 5 respostas clicáveis.	<i>Listen and fill in gap (can select)</i>
<b>Unidade 3 – Lição 1 – Asking questions about past events</b>		
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de duas páginas sobre perguntas abertas e fechadas (7 frases, nenhuma com áudio).	<i>Read and understand</i>
<i>Listen to Nina telling her colleague Kyle about her sister's wedding.  Select the correct option.</i>	Áudio de 26 segundos com duas pessoas conversando sobre suas viagens. Selecionar três perguntas (das seis) que podem ser ouvidas no áudio.	<i>Listen and select</i>
<i>Tap to match the pairs</i>	4 perguntas clicáveis para serem combinadas com suas respostas.	<i>Match</i>
<i>Record the phrases</i>	6 frases escritas (com áudio) para serem lidas em voz alta enquanto são gravadas. Os resultados são apresentados com base em cores (verde significa correto, amarelo/laranja/vermelho indicam vários níveis de incorreção e preto significa não pronunciado).	<i>Read while recording</i>
<b>Unidade 3 – Lição 2 – Changing a topic</b>		
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de duas páginas sobre mudanças de assunto (três diálogos curtos).	<i>Read and understand</i>
<i>Select the correct option.</i>	Áudio de 1 minuto e 7 segundos de uma conversa entre dois colegas de trabalho (um homem e uma mulher) sobre viagens e amigos. Três perguntas de compreensão com múltipla escolha, com três respostas cada.	<i>Listen and answer</i>
<i>Tap on the gaps and type or select the best option.</i>	A mesma conversa de 1 minuto e 7 segundos entre dois colegas de trabalho (um homem e uma mulher) sobre viagens e amigos. Transcrição do áudio com 6 lacunas clicáveis e 6 respostas clicáveis.	<i>Listen and fill in gap (can select)</i>
<i>Record the phrases</i>	7 frases escritas (com áudio) para serem lidas em voz alta enquanto são gravadas. Os resultados são apresentados com base em cores (verde significa correto, amarelo/laranja/vermelho indicam vários níveis de incorreção e preto significa não pronunciado).	<i>Read while recording</i>
<b>Unidade 3 – Lição 3 – Sequencing a narrative</b>		
<i>Watch the video and study the language. Phrases will appear as the video plays</i>	Vídeo com 1 minuto e 2 segundos de duração para ser assistido enquanto 4 expressões temporais aparecem na tela em momentos específicos, juntamente com um ícone clicável que reproduz sua pronúncia. As legendas podem ser ativadas e a barra de progresso do vídeo destaca esses momentos.	<i>Watch and study</i>

<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de duas páginas sobre como sequenciar uma história (cinco frases com áudios).	<i>Read and understand</i>
<i>Listen to the voicemail message from Becky to her mother. Select the correct option.</i>	Áudio de 38 segundos com uma mensagem de voz de uma menina contando à mãe sobre sua viagem, com 5 perguntas de múltipla escolha para compreensão.	<i>Listen and answer</i>
<i>Listen to the audio. Drag the items and put them in the correct order.</i>	O mesmo áudio de 38 segundos de uma mensagem de voz de uma menina contando à mãe sobre sua viagem, com 5 frases narrativas para serem arrastadas e colocadas em ordem.	<i>Drag and put in order</i>
<b>Unidade 3 – Lição 4 – Active listening</b>		
<i>Watch the video and study the language. Phrases will appear as the video plays</i>	Vídeo com 1 minuto e 55 segundos de duração para ser assistido enquanto 8 frases aparecem na tela em momentos específicos, juntamente com um ícone clicável que reproduz sua pronúncia. As legendas podem ser ativadas e a barra de progresso do vídeo destaca esses momentos.	<i>Watch and study</i>
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de duas páginas sobre escuta ativa (7 frases com áudios).	<i>Read and understand</i>
<i>Jenny is telling her friend Pete about a hiking trip she went on. Select the correct option.</i>	Áudio de 42 segundos com uma mensagem de voz e quatro perguntas de múltipla escolha sobre compreensão.	<i>Listen and answer</i>
<i>Record the phrases</i>	6 frases escritas (com áudio) para serem lidas em voz alta enquanto são gravadas. Os resultados são apresentados com base em cores (verde significa correto, amarelo/laranja/vermelho indicam vários níveis de incorreção e preto significa não pronunciado).	<i>Read while recording</i>
<b>Unidade 4 – Lição 4 – Interview expressions</b>		
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de duas páginas sobre expressões utilizadas em entrevistas (três frases com áudio; dois diálogos com áudio).	<i>Read and understand</i>
<i>Listen to the job interview. Select the correct option.</i>	Áudio de 1 minuto e 28 segundos de uma entrevista de emprego, com 6 perguntas de múltipla escolha e compreensão.	<i>Listen and answer</i>
<i>Tap on the gaps and type or select the best option.</i>	Transcrição do áudio com 6 lacunas clicáveis e 6 respostas clicáveis.	<i>Fill in gap (can select)</i>
<i>Record the phrases</i>	6 frases escritas (com áudio) para serem lidas em voz alta enquanto são gravadas. Os resultados são apresentados com base em cores (verde significa correto, amarelo/laranja/vermelho indicam vários níveis de incorreção e preto significa não pronunciado).	<i>Read while recording</i>
<b>Unidade 5 – Lição 1 – Changing the topic of conversation</b>		
<i>Watch the video and study the language. Phrases will appear as the video plays</i>	Vídeo com 1 minuto e 5 segundos de duração para ser assistido enquanto 4 frases aparecem na tela em momentos específicos, juntamente com um ícone clicável que reproduz	<i>Watch and study</i>

	sua pronúncia. As legendas podem ser ativadas e a barra de progresso do vídeo destaca esses momentos.	
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de duas páginas sobre como iniciar e mudar o tema da conversa (quatro diálogos com áudio).	<i>Read and understand</i>
<i>Tap to match the pairs</i>	8 frases divididas clicáveis para serem conectadas.	<i>Match</i>
<i>Tap on the gaps and type or select the best option.</i>	5 preencher as lacunas com 5 alternativas de múltipla escolha.	<i>Fill in gap (can select)</i>
<i>Record the phrases</i>	6 frases escritas (com áudio) para serem lidas em voz alta enquanto são gravadas. Os resultados são apresentados com base em cores (verde significa correto, amarelo/laranja/vermelho indicam vários níveis de incorreção e preto significa não pronunciado).	<i>Read while recording</i>
<b>Unidade 5 – Lição 1 – Making and responding to invitations</b>		
<i>Watch the video and study the language. Phrases will appear as the video plays</i>	Vídeo com 1 minuto e 5 segundos de duração para ser assistido enquanto 7 frases aparecem na tela em momentos específicos, juntamente com um ícone clicável que reproduz sua pronúncia.	<i>Watch and study</i>
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de duas páginas sobre como fazer e responder a convites (9 exemplos de respostas com áudio).	<i>Read and understand</i>
<i>Read the text and answer the questions. Select the correct option.</i>	Uma troca de e-mails. Três questões de múltipla escolha, perguntas de compreensão sobre o texto, com três alternativas cada.	<i>Read and answer</i>
<i>Respond when you are prompted.</i>	Vídeo com 1 minuto e 5 segundos de duração para ser assistido enquanto 6 perguntas de compreensão aparecem na tela em momentos específicos. As legendas podem ser ativadas e a barra de progresso do vídeo destaca esses momentos.	<i>Watch and answer</i>
<i>Record the phrases</i>	6 frases escritas (com áudio) para serem lidas em voz alta enquanto são gravadas. Os resultados são apresentados com base em cores (verde significa correto, amarelo/laranja/vermelho indicam vários níveis de incorreção e preto significa não pronunciado).	<i>Read while recording</i>
<b>Unidade 5 – Lição 2 – Welcoming guests</b>		
<i>Watch the video and study the language. Phrases will appear as the video plays</i>	Vídeo com 2 minutos e 9 segundos de duração para ser assistido enquanto 7 frases aparecem na tela em momentos específicos, juntamente com um ícone clicável que reproduz sua pronúncia.	<i>Watch and study</i>
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de duas páginas sobre como receber convidados (11 frases com áudio).	<i>Read and understand</i>
<i>Tap to match the pairs</i>	6 frases divididas clicáveis para serem conectadas	<i>Match</i>
<i>Watch the video and study</i>	Vídeo com 2 minutos e 9 segundos de duração para ser	<i>Watch and answer</i>

<i>the language. Phrases will appear as the video plays</i>	assistido enquanto 4 questões de múltipla escolha e compreensão aparecem na tela em momentos específicos.	
<i>Record the phrases</i>	6 frases escritas (com áudio) para serem lidas em voz alta enquanto são gravadas. Os resultados são apresentados com base em cores (verde significa correto, amarelo/laranja/vermelho indicam vários níveis de incorreção e preto significa não pronunciado).	<i>Read while recording</i>
<b>Unidade 5 – Lição 2 – Making polite offers and requests</b>		
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de uma página sobre oferecer coisas e fazer pedidos educados (4 perguntas com áudio).	<i>Read and understand</i>
<i>Tap to match the pairs</i>	4 frases divididas clicáveis a serem conectadas.	<i>Match</i>
<i>Select the correct option.</i>	Conversa de 23 segundos entre uma voz feminina e uma voz masculina, aparentemente amigos. 3 perguntas de compreensão, com múltipla escolha (3 respostas cada).	<i>Listen and answer</i>
<i>Tap on the gaps and type or select the best option.</i>	Transcrição do áudio com 6 lacunas clicáveis e 6 respostas clicáveis.	<i>Fill in gap (can select)</i>
<b>Unidade 5 – Lição 2 – Reacting to good and bad news</b>		
<i>Watch the video and study the language. Phrases will appear as the video plays</i>	Vídeo com 2 minutos e 9 segundos de duração para ser assistido enquanto duas frases aparecem na tela em momentos específicos, juntamente com um ícone clicável que reproduz sua pronúncia.	<i>Watch and study</i>
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de duas páginas sobre como reagir a boas e más notícias (7 frases com áudio; 2 diálogos com áudio).	<i>Read and understand</i>
<i>Listen to the good and bad news. Select the correct option.</i>	Declarações curtas gravadas para serem reproduzidas e 5 exercícios do tipo “selecione a resposta correta” (3 respostas cada).	<i>Listen and answer</i>
<i>Record the phrases</i>	6 frases escritas (com áudio) para serem lidas em voz alta enquanto são gravadas. Os resultados são apresentados com base em cores (verde significa correto, amarelo/laranja/vermelho indicam vários níveis de incorreção e preto significa não pronunciado).	<i>Read while recording</i>
<b>Unidade 5 – Lição 3 – Leaving someone's home</b>		
<i>Watch the video and study the language. Phrases will appear as the video plays</i>	Vídeo de 58 segundos para ser assistido enquanto 5 frases aparecem na tela em momentos específicos, juntamente com um ícone clicável que reproduz sua pronúncia. As legendas podem ser ativadas e a barra de progresso do vídeo destaca esses momentos.	<i>Watch and study</i>
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de duas páginas sobre sair da casa de alguém (7 frases com áudio; 2 diálogos com áudio).	<i>Read and understand</i>
<i>Watch the video and study the language. Phrases will appear as the video plays</i>	Mesmo vídeo de 58 segundos para ser assistido enquanto aparecem 3 perguntas de múltipla escolha, com 3 alternativas cada.	<i>Watch and answer</i>

<i>Tap to match the pairs</i>	5 frases divididas clicáveis a serem conectadas.	<i>Match</i>
<i>Record the phrases</i>	7 frases escritas (com áudio) para serem lidas em voz alta enquanto são gravadas. Os resultados são apresentados com base em cores (verde significa correto, amarelo/laranja/vermelho indicam vários níveis de incorreção e preto significa não pronunciado).	<i>Read while recording</i>
<b>Unidade 5 – Lição 4 – Talking about a fun activity</b>		
<i>Watch the video and study the language. Phrases will appear as the video plays</i>	Vídeo com 1 minuto e 29 segundos de duração para ser assistido enquanto duas frases aparecem na tela em momentos específicos, juntamente com um ícone clicável que reproduz sua pronúncia.	<i>Watch and study</i>
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de uma página sobre como falar sobre uma atividade divertida (4 frases com áudio).	<i>Read and understand</i>
<i>Listen to a conversation between a host and a guest who is leaving his home. Select the correct option.</i>	Conversa de 18 segundos entre uma voz feminina e uma voz masculina sobre funcionários eficientes e ineficientes. Selecionar 3 frases (de um total de seis) que podem ser ouvidas no áudio.	<i>Listen and select</i>
<i>Tap on the gaps and type or select the best option.</i>	Transcrição do áudio com 6 lacunas clicáveis e 6 respostas clicáveis.	<i>Fill in gap (can select)</i>
<i>Record the phrases</i>	6 frases escritas (com áudio) para serem lidas em voz alta enquanto são gravadas. Os resultados são apresentados com base em cores (verde significa correto, amarelo/laranja/vermelho indicam vários níveis de incorreção e preto significa não pronunciado).	<i>Read while recording</i>
<b>Unidade 6 – Lição 1 – Weather, seasons and temperature</b>		
<i>Watch the video and study the language.</i>	Vídeo de 53 segundos para ser assistido enquanto 4 palavras/expressões aparecem na tela em momentos específicos, juntamente com um ícone clicável que reproduz sua pronúncia.	<i>Watch and study</i>
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de duas páginas sobre como falar sobre o tempo, as estações do ano e a temperatura (9 frases com áudio).	<i>Read and understand</i>
<i>Record the phrases</i>	6 frases escritas (com áudio) para serem lidas em voz alta enquanto são gravadas. Os resultados são apresentados com base em cores (verde significa correto, amarelo/laranja/vermelho indicam vários níveis de incorreção e preto significa não pronunciado).	<i>Read while recording</i>
<i>Respond when you are prompted.</i>	Vídeo de 53 segundos para ser assistido enquanto aparecem 3 perguntas de preenchimento de lacunas, múltipla escolha e compreensão.	<i>Watch and fill in gap (can select)</i>
<b>Unidade 6 – Lição 1 – Talking about places</b>		
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de duas páginas sobre como pedir e fornecer informações sobre locais (quatro diálogos curtos com áudio).	<i>Read and understand</i>

<i>Tap to match the pairs</i>	6 frases divididas clicáveis para serem conectadas.	<i>Match</i>
<i>Listen to two people who have just met and are talking about their hometowns. Select the correct option.</i>	Conversa de 55 segundos entre um homem e uma mulher sobre suas cidades natais. 6 perguntas de compreensão com múltipla escolha (3 respostas cada).	<i>Listen and answer</i>
<i>Record the phrases</i>	6 frases escritas (com áudio) para serem lidas em voz alta enquanto são gravadas. Os resultados são apresentados com base em cores (verde significa correto, amarelo/laranja/vermelho indicam vários níveis de incorreção e preto significa não pronunciado).	<i>Read while recording</i>
<b>Unidade 6 – Lição 2 – Expressing doubt</b>		
<i>Watch the video and study the language.</i>	Vídeo com 1 minuto e 6 segundos de duração para ser assistido enquanto 4 palavras/expressões aparecem na tela em momentos específicos, juntamente com um ícone clicável que reproduz sua pronúncia.	<i>Watch and study</i>
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de uma página sobre como expressar dúvida (duas frases com áudio; dois diálogos curtos com áudio).	<i>Read and understand</i>
<i>Listen to the conversations, and decide whether or not the second speaker in each conversation is expressing doubt. Select the correct option.</i>	5 áudios curtos de conversas entre duas pessoas sobre viagens, com perguntas de interpretação de múltipla escolha (se o personagem está em dúvida ou não).	<i>Listen and answer</i>
<i>Record the phrases</i>	5 frases escritas (com áudio) para serem lidas em voz alta enquanto são gravadas. Os resultados são apresentados com base em cores (verde significa correto, amarelo/laranja/vermelho indicam vários níveis de incorreção e preto significa não pronunciado).	<i>Read while recording</i>
<b>Unidade 6 – Lição 3 – Farewell language</b>		
<i>Watch the video and study the language. Phrases will appear as the video plays</i>	Vídeo com 1 minuto e 5 segundos de duração para ser assistido enquanto 6 frases aparecem na tela em momentos específicos, juntamente com um ícone clicável que reproduz sua pronúncia.	<i>Watch and study</i>
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de uma página sobre expressões de despedida (5 frases com áudio; 1 diálogo curto com áudio).	<i>Read and understand</i>
<i>Tap to match the pairs</i>	5 expressões/frases clicáveis a serem conectadas.	<i>Match</i>
<i>Respond when you are prompted.</i>	Vídeo com duração de 1 minuto e 5 segundos para ser assistido enquanto aparecem 3 perguntas de preenchimento de lacunas, múltipla escolha e compreensão.	<i>Watch and answer</i>
<i>Record the phrases</i>	6 frases escritas (com áudio) para serem lidas em voz alta enquanto são gravadas. Os resultados são apresentados com base em cores (verde significa correto, amarelo/laranja/vermelho indicam vários níveis de	<i>Read while recording</i>

	incorreção e preto significa não pronunciado).	
<b>Unidade 6 – Lição 4 – Expressing purpose</b>		
<i>Watch the video and study the language.</i>	Vídeo de 56 segundos para ser assistido enquanto duas palavras aparecem na tela em momentos específicos, juntamente com um ícone clicável que reproduz sua pronúncia.	<i>Watch and study</i>
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de duas páginas sobre como expressar intenções (três frases com áudio; um diálogo curto com áudio).	<i>Read and understand</i>
<i>Tap on the gaps and type or select the best option.</i>	4 frases com 5 lacunas no total a serem preenchidas com (3 alternativas cada).	<i>Fill in gap (can select)</i>
<i>Record the phrases</i>	6 frases escritas (com áudio) para serem lidas em voz alta enquanto são gravadas. Os resultados são apresentados com base em cores (verde significa correto, amarelo/laranja/vermelho indicam vários níveis de incorreção e preto significa não pronunciado).	<i>Read while recording</i>

**Fonte:** Elaborado pela autora, com base no conteúdo apresentado na EF *English Live Business*.

<b>FINAL TASKS</b>		
<b>CABEÇALHO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>COMANDO</b>
<b>UNIDADE 1</b>		
<i>You are talking with your friend Yvonne about what to do this evening. You both want to go out. Respond when you're prompted.</i>	Vídeo de 20 segundos (ponto de vista de uma videochamada em um telefone com uma mulher negra) com 5 perguntas de múltipla escolha a serem respondidas lendo no microfone 1 das 3 opções.	<i>Watch and read aloud/tap</i>
<i>Help your friend choose an event. When you see a blank space, make a suggestion. Respond when you are prompted.</i>	Vídeo de 13 segundos (ponto de vista de uma videochamada em um laptop com uma mulher branca) com 5 perguntas de múltipla escolha a serem respondidas lendo no microfone 1 das 3 opções.	<i>Watch and read aloud/tap</i>
<i>You are talking with your friend John. You do not have any plans for the evening yet. You really want to go out somewhere. You definitely don't want to stay at home. When you see a blank space, give real information about yourself. Respond when you are prompted.</i>	Vídeo de 47 segundos (em uma cozinha, na frente de um homem branco que está lendo as notícias e tomando café) com 7 perguntas de múltipla escolha a serem respondidas lendo no microfone 1 das 3 opções.	<i>Watch and read aloud/tap</i>
<i>You have called the Springdale Theater for information about the 6 o'clock showing of the film 'Believe It.' Ask the theater employee questions to get that information. Respond when you are prompted.</i>	Vídeo de 27 segundos (ponto de vista de uma chamada telefônica em uma sala de estar) com 6 perguntas de múltipla escolha a serem respondidas lendo no microfone 1 das 3 opções.	<i>Watch and read aloud/tap</i>
<b>Unidade 2</b>		

<i>You are talking to your friend, Sandra, on the phone. You're describing a new colleague, Mark. Respond when you are prompted.</i>	Vídeo de 17 segundos (POV de uma videochamada com uma mulher branca, ambos em uma sala de estar) com 6 perguntas de múltipla escolha a serem respondidas lendo no microfone 1 das 3 opções.	<i>Watch and read aloud/tap</i>
<i>You see a colleague talking on his cellphone outside the office. He ends the call, and you begin talking with him. When you see a blank space, give real information about yourself. Respond when you are prompted.</i>	Vídeo de 40 segundos (em um parque da cidade conversando com um homem branco) com 6 perguntas de múltipla escolha a serem respondidas lendo no microfone 1 das 3 opções.	<i>Watch and read aloud/tap</i>
<i>Your boss has asked you to discuss your colleagues, Robert and Maya, as part of the employee review process. Respond when you are prompted.</i>	Vídeo de 37 segundos (em um ambiente de escritório, conversando com uma mulher branca) com 7 perguntas de múltipla escolha a serem respondidas lendo no microfone 1 das 3 opções.	<i>Watch and read aloud/tap</i>
<i>Give a recommendation for a colleague who has given your name as a reference. Respond when you are prompted.</i>	Vídeo de 17 segundos (ponto de vista de uma chamada de voz com um homem) com 5 perguntas de múltipla escolha a serem respondidas lendo no microfone 1 das 3 opções.	<i>Watch and read aloud/tap</i>
<b>Unidade 3</b>		
<i>You're talking to a friend about a recent trip. When you see a blank space, share your own ideas. Respond when you are prompted.</i>	Vídeo de 16 segundos (em uma sala de estar, conversando com uma mulher branca) com 5 perguntas de múltipla escolha a serem respondidas lendo no microfone 1 das 3 opções.	<i>Watch and read aloud/tap</i>
<i>You meet your colleague Rob on Monday morning. Talk to him about the weekend. Also, you both know Joe. He was sick last week. Ask Rob if he knows how he is. Respond when you are prompted.</i>	Vídeo de 29 segundos (em um escritório, conversando com uma negra) com 6 perguntas de múltipla escolha a serem respondidas lendo no microfone 1 das 3 opções.	<i>Watch and read aloud/tap</i>
<i>Read the news story, then tell your friend about it. Respond when you are prompted.</i>	Vídeo de 16 segundos (ponto de vista de uma videochamada com um homem branco, ambos em uma casa) com 6 perguntas de múltipla escolha a serem respondidas lendo no microfone 1 das 3 opções.	<i>Read, watch and read aloud/tap</i>
<i>Your friend Mark is talking about his recent backpacking trip in Colorado. Be an active listener. Respond when you are prompted.</i>	Vídeo de 33 segundos (em um café, conversando com um homem branco) com 6 perguntas de múltipla escolha a serem respondidas lendo no microfone 1 das 3 opções.	<i>Watch and read aloud/tap</i>
<b>Unidade 4</b>		
<i>You are visiting a city in the United States to see a friend. A reporter from a local newspaper is doing a short profile on you. Answer her questions. If you are not working or have not graduated from college, tell her the name of any company or university. Respond when you are</i>	Vídeo de 56 segundos (em um parque, em frente a um edifício histórico, sendo entrevistado por uma mulher branca) com 8 perguntas de múltipla escolha a serem respondidas lendo no microfone 1 das 3 opções.	<i>Watch and read aloud/tap</i>

<i>prompted.</i>		
<i>You are having lunch with a new colleague and begin chatting about life events. Respond when you are prompted.</i>	Vídeo de 33 segundos (em uma cafeteria, conversando com um homem branco) com 6 perguntas de múltipla escolha a serem respondidas lendo no microfone 1 das 3 opções.	<i>Watch and read aloud/tap</i>
<i>It's Monday. You are talking to a colleague about a wedding you went to on the weekend. Respond when you are prompted.</i>	Vídeo de 26 segundos (em um ambiente de escritório, conversando com uma mulher asiática) com 7 perguntas de múltipla escolha a serem respondidas lendo no microfone 1 das 3 opções.	<i>Watch and read aloud/tap</i>
<i>You are interviewing for a new job. Speak with the receptionist and interviewer and answer their questions. Respond when you are prompted.</i>	Vídeo de 36 segundos (em uma recepção, conversando com um homem branco que muda para uma entrevista de emprego com uma mulher negra) com 8 perguntas de múltipla escolha a serem respondidas lendo no microfone 1 das 3 opções.	<i>Watch and read aloud/tap</i>
<b>Unidade 5</b>		
<i>You want to invite some people over to your house for dinner. Find out when your friend is free. Respond when you are prompted.</i>	Vídeo de 19 segundos (em uma cafeteria, caminhando em direção a um homem negro) com 8 perguntas de múltipla escolha a serem respondidas lendo no microfone 1 das 3 opções.	<i>Watch and read aloud/tap</i>
<i>A friend has come to stay with you. Invite him in and make sure he is comfortable. Respond when you are prompted.</i>	Vídeo de 39 segundos (na casa do espectador, dando as boas-vindas a um homem branco) com 8 perguntas de múltipla escolha a serem respondidas lendo no microfone 1 das 3 opções.	<i>Watch and read aloud/tap</i>
<i>You've spent the evening at a new neighbour's housewarming party. Now it's time to part ways. Compliment your host, or say how you feel about your visit, depending on what the speaker says. Respond when you are prompted.</i>	Vídeo de 19 segundos (saindo de uma festa em casa, despedindo-se de uma mulher asiática) com 6 perguntas de múltipla escolha a serem respondidas lendo no microfone 1 das 3 opções.	<i>Watch and read aloud/tap</i>
<i>Write a thank-you letter to your friend, Clay. Say thank you for a gift or a party. Type in the input box. Write 30-50 words. Use your own words where possible. Type your response when you are ready. For all eligible courses, feedback will be available on the progress page within 72 hours</i>	Uma caixa em branco para escrever mais de 30 palavras.	<i>Write</i>
<b>Unidade 6</b>		
<i>You are at a networking event. When you see a blank space, give real information about yourself. Respond when you are prompted.</i>	Vídeo de 49 segundos (em uma festa em casa, conversando com um homem branco com algumas pessoas ao fundo) com 8 perguntas de múltipla escolha a serem respondidas lendo no microfone 1 das 3 opções.	<i>Watch and read aloud/tap</i>

<i>You're outside and bump into your neighbor, who tells you about her vacation plans with her husband Bill. Respond when you are prompted.</i>	Vídeo de 31 segundos (na rua, conversando com uma mulher branca sobre sua futura viagem) com 8 perguntas de múltipla escolha a serem respondidas lendo no microfone 1 das 3 opções.	<i>Watch and read aloud/tap</i>
<i>You're saying farewell to your neighbor, who's about to leave for Hawaii on vacation. You're taking care of his apartment while he's gone. One of the things he'll ask you to do is give the rent check to his landlady, Mrs. Anthony. Respond when you are prompted.</i>	Vídeo de 26 segundos (em uma sala de estar, despedindo-se de um homem branco) com 6 perguntas de múltipla escolha a serem respondidas lendo no microfone 1 das 3 opções.	<i>Watch and read aloud/tap</i>
<i>You're on holiday in a foreign country. Write a postcard to your friends saying where you are, why you went there, and any other information you'd like to share. Type in the input box. Write 50-75 words. Use your own words where possible. Type your response when you are ready. For all eligible courses, feedback will be available on the progress page within 72 hours</i>	Uma caixa em branco para escrever mais de 50 palavras.	<i>Write</i>

**Fonte:** Elaborado pela autora, com base no conteúdo apresentado na EF *English Live Business*.

<b>READING ACTIVITIES</b>		
<b>CABEÇALHO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>COMANDO</b>
<b>Unidade 1 – Lição 2 – Reading about events</b>		
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de três páginas sobre a leitura de eventos, com o nome dos eventos, palavras-chave, uso de maiúsculas em nomes próprios e um parágrafo de exemplo.	<i>Read and understand</i>
<i>Sort the items</i>	3 categorias clicáveis (evento, hora, local) e 15 opções clicáveis para serem categorizadas.	<i>Sort</i>
<i>Read the questions, then look for key words in the reading text to answer the questions quickly. Don't worry about words you do not know. Concentrate on the keywords that you do understand. Select the correct option.</i>	Texto de 93 palavras sobre um evento, com 4 perguntas de compreensão de múltipla escolha (3 respostas cada).	<i>Read and answer</i>
<b>Unidade 3 – Lição 3 – Previewing a news article</b>		
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de duas páginas sobre a pré-visualização de uma notícia (“explicação multimodal da linguagem”).	<i>Read and understand</i>
<i>Read the text and answer the questions. Select the correct option.</i>	O texto e uma imagem, com 5 perguntas de compreensão de múltipla escolha (3 respostas cada).	<i>Read and answer</i>

<i>Tap on the gaps and type or select the best option.</i>	4 frases com lacunas clicáveis e 3 respostas clicáveis.	<i>Fill in gap (can select)</i>
<b>Unidade 4 – Lição 3 – Reading about someone's life</b>		
<i>Read the text and answer the questions. Select the correct option.</i>	Texto sobre um evento, com 5 perguntas de compreensão de múltipla escolha (3 respostas cada).	<i>Read and answer</i>
<i>Tap on the gaps and type or select the best option.</i>	O mesmo texto de antes, agora com 6 lacunas a serem preenchidas com 6 opções.	<i>Fill in gap (can select)</i>
<i>Listen to a man talking about the big events in his life so far. Drag the items and put them in the correct order.</i>	Áudio do mesmo texto anterior, com 6 afirmações a serem organizadas em ordem.	<i>Drag and put in order</i>
<i>Record the phrases</i>	8 frases escritas (com áudio) para serem lidas em voz alta enquanto são gravadas. Os resultados são apresentados com base em cores (verde significa correto, amarelo/laranja/vermelho indicam vários níveis de incorreção e preto significa não pronunciado).	<i>Read while recording</i>
<b>Unidade 6 – Lição 1 – Travel brochures</b>		
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de uma página sobre uma estratégia de leitura.	<i>Read and understand</i>
<i>Read the travel brochure for Patagonia. Select the correct option.</i>	A brief text on a trip to Patagonia with a picture of a glacier; 5 multiple choices, comprehension questions with 3 alternatives each.	<i>Read and answer</i>
<i>Tap on the gaps and type or select the best option.</i>	O mesmo texto anterior com 6 lacunas a preencher (6 alternativas).	<i>Fill in gap (can select)</i>
<i>Sort the items.</i>	2 categorias clicáveis (“geografia” e “temperatura”) e 9 opções clicáveis a serem categorizadas.	<i>Sort</i>

**Fonte:** Elaborado pela autora, com base no conteúdo apresentado na EF *English Live Business*.

<b>LISTENING ACTIVITIES</b>		
<b>CABEÇALHO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>COMANDO</b>
<b>Unidade 4 – Lição 1 – Listening for details</b>		
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de uma página sobre como se concentrar nos detalhes (datas e locais) (2 frases com áudio).	<i>Read and understand</i>
<i>Listen to Hailey, a famous advertising director, being asked questions about her life for a podcast interview. Select the correct option.</i>	Áudio de 58 segundos de um homem entrevistando uma mulher. Quatro perguntas de múltipla escolha sobre compreensão, com três respostas cada.	<i>Listen and answer</i>

<i>Tap on the gaps and type or select the best option.</i>	Transcrição do áudio com 6 lacunas clicáveis e 6 respostas clicáveis.	<i>Fill in gap (can select)</i>
<i>Record the phrases</i>	7 frases escritas (com áudio) para serem lidas em voz alta enquanto são gravadas. Os resultados são apresentados com base em cores (verde significa correto, amarelo/laranja/vermelho indicam vários níveis de incorreção e preto significa não pronunciado).	<i>Read while recording</i>
<b>Unidade 4 – Lição 2 – Listening for key words</b>		
<i>Tap to match the pairs</i>	5 imagens opacas clicáveis que se tornam vívidas quando combinadas com seus respectivos 5 ícones de áudio clicáveis.	<i>Listen and match</i>
<i>Listen to the woman talking about big events in her life. Select the correct option.</i>	Monólogo de 17 segundos de uma mulher falando sobre os acontecimentos de sua vida. Três perguntas de múltipla escolha de compreensão, com três respostas cada.	<i>Listen and answer</i>
<i>Tap on the gaps and type or select the best option.</i>	Transcrição do áudio com 5 lacunas clicáveis e 5 respostas clicáveis.	<i>Fill in gap (can select)</i>
<i>Record the phrases</i>	6 frases escritas (com áudio) para serem lidas em voz alta enquanto são gravadas. Os resultados são apresentados com base em cores (verde significa correto, amarelo/laranja/vermelho indicam vários níveis de incorreção e preto significa não pronunciado).	<i>Read while recording</i>
<b>Unidade 4 – Lição 4 – Reduced forms</b>		
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de uma página sobre formas reduzidas (também conhecidas como falar rápido) (5 frases com áudio).	<i>Read and understand</i>
<i>Listen to the reduced form questions. Select the correct option.</i>	Áudio curto com uma pergunta; selecionar a pergunta ouvida (2 alternativas).	<i>Listen and answer</i>
<i>Listen to the reduced form questions. Select the correct option.</i>	Áudio curto com uma pergunta; selecionar a resposta correta (3 alternativas).	<i>Listen and answer</i>
<b>Unidade 6 – Lição 3 – Reduced forms</b>		
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de duas páginas sobre formas reduzidas (também conhecidas como “going to”, “have to” e “want to”); 120 frases com áudio.	<i>Read and understand</i>
<i>Listen again to the couple discussing their next vacation. Select the correct option.</i>	Conversa de 30 segundos entre uma voz feminina e uma voz masculina sobre as suas próximas férias. Selecionar 3 frases (de um total de 5) que podem ser ouvidas no áudio.	<i>Listen and select</i>
<i>Listen again to the couple discussing their next vacation.</i>	O mesmo áudio de antes, agora com 3 perguntas de compreensão com 3 alternativas	<i>Listen and answer</i>

Select the correct option.	cada.	
----------------------------	-------	--

**Fonte:** Elaborado pela autora, com base no conteúdo apresentado na EF *English Live Business*.

WRITING ACTIVITIES		
CABEÇALHO	DESCRIÇÃO	COMANDO
<b>Unidade 5 – Lição 4 – Writing thank-you letters</b>		
<i>Watch the video and study the language. Phrases will appear as the video plays</i>	Vídeo com 1 minuto e 29 segundos de duração para ser assistido enquanto duas frases aparecem na tela em momentos específicos, juntamente com um ícone clicável que reproduz sua pronúncia.	<i>Watch and study</i>
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de duas páginas sobre como escrever uma carta de agradecimento (12 frases, sem áudio).	<i>Read and understand</i>
<i>Read the text and answer the questions. Select the correct option</i>	Carta breve com 3 perguntas de compreensão de múltipla escolha.	<i>Read and answer</i>
<i>Tap on the gaps and type or select the best option.</i>	6 “preencha as lacunas” usando o texto anterior.	<i>Fill in gap (can select)</i>
<b>Unidade 6 – Lição 4 – Using appropriate register</b>		
<i>Read the postcard, and answer the questions. Select the correct option.</i>	Uma imagem de uma girafa na savana e um texto abaixo dela. Quatro perguntas de múltipla escolha sobre compreensão, com três alternativas cada.	<i>Read and answer</i>
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de uma página sobre o uso do registro apropriado (ou seja, saudações e despedidas informais e formais); 12 frases sem áudio.	<i>Read and understand</i>
<i>Tap on the gaps and type or select the best option.</i>	O mesmo texto de antes, agora com 6 lacunas a serem preenchidas com uma das 6 alternativas.	<i>Fill in gap (can select)</i>
<i>Drag the items and put them in the correct order.</i>	O mesmo texto anterior dividido em 7 itens a serem organizados em uma linha do tempo.	<i>Drag and put in order</i>

**Fonte:** Elaborado pela autora, com base no conteúdo apresentado na EF *English Live B*

SPEAKING ACTIVITIES		
CABEÇALHO	DESCRIÇÃO	ANÁLISE
<b>Unidade 3 – Lição 2 – Opening a conversation</b>		
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de duas páginas sobre como iniciar uma conversa (perguntas gerais, perguntas específicas, afirmações).	<i>Read and understand</i>
<i>Listen to the beginnings of the conversations. Select the correct option.</i>	Conversa de 26 segundos entre uma voz feminina e uma voz masculina sobre funcionários eficientes e ineficientes. Selecionar 4 frases iniciais de conversa (entre 6) que podem ser	<i>Listen and select</i>

	ouvidas no áudio.	
<i>Select the correct option</i>	4 questões de preenchimento de lacunas, múltipla escolha e interpretação de tom com áudios.	<i>Fill in gap (can select)</i>
<i>Read the situation described in the reference text. Select the correct option.</i>	Um texto na tela. Selecionar 3 (de 5) formas mais adequadas de iniciar uma conversa.	<i>Read and select</i>
<b>Unidade 5 – Lição 3 – American English and British English</b>		
<i>Make sure you read and understand the following material before continuing.</i>	Explicação de três páginas sobre o inglês americano e o inglês britânico (entonação, léxico e variação de expressões).	<i>Read and understand</i>
<i>Sort the items.</i>	2 categorias clicáveis (inglês americano e britânico) e 5 opções clicáveis para serem categorizadas.	<i>Sort</i>
<i>Listen to the audio, and decide whether the speaker is using American or British English. Select the correct option.</i>	4 áudios curtos a serem classificados como inglês americano ou britânico.	<i>Listen and sort</i>
<i>Record the phrases</i>	6 frases escritas (com áudio) para serem lidas em voz alta enquanto são gravadas. Os resultados são apresentados com base em cores (verde significa correto, amarelo/laranja/vermelho indicam vários níveis de incorreção e preto significa não pronunciado).	<i>Read while recording</i>

**Fonte:** Elaborado pela autora, com base no conteúdo apresentado na EF *English Live Business*.

## APÊNDICE H

Questionário respondido pelas professoras e pelos professores.

# Questionário – Professores de Inglês do Ensino Público do Paraná

Olá, somos pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em **Estudos da Linguagem** da Universidade Estadual de Londrina (PPGEL-UEL) e convidamos você a participar da pesquisa “Inglês em um Clique: Discutindo a Aprendizagem na Era das Plataformas no Paraná”, que **objetiva investigar** a relação entre a **obrigatoriedade** da **Plataforma Inglês Paraná** e os entendimentos sobre ensinar, aprender e avaliar língua inglesa com seu uso.

\* Indica uma pergunta obrigatória

E-mail \*

Seu e-mail \_\_\_\_\_

Você tem experiência com a plataforma Inglês Paraná fornecida pela EF English First? \*

Sim

Não

Se possuir interesse em nosso convite, por favor, leia e caso de acordo, consinta \* o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a seguir.

Abrir o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Não tenho interesse em participar

## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) professor(a),

Gostaríamos de convidá-lo(a) para participar da pesquisa **“INGLÊS EM UM CLIQUE: DISCUTINDO A APRENDIZAGEM NA ERA DAS PLATAFORMAS NO PARANÁ”**, sob responsabilidade da pesquisadora **Bruna Oliveira Braz, mestranda** da Universidade Estadual de Londrina (UEL), e da sua orientadora, **Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão**. O objetivo da pesquisa é investigar a relação entre o uso dito com obrigatório da plataforma Inglês Paraná e os entendimentos sobre ensinar, aprender e avaliar língua inglesa com seu uso. Ao participar, você contribuirá para uma reflexão mais ampla sobre como as plataformas digitais influenciam o ensino da língua inglesa, ajudando a identificar tanto os desafios quanto as oportunidades trazidas por esse recurso na prática pedagógica.

Sua participação consistirá em responder a este questionário. Não haverá nenhuma atividade que exija mais do que **20 minutos** ao longo do período da pesquisa. **Todo o processo será conduzido de forma que você possa compartilhar suas percepções e experiências sobre o uso da plataforma Inglês Paraná de maneira confidencial e respeitosa.**

Participar da pesquisa pode trazer benefícios diretos e indiretos. Entre os **benefícios diretos está a oportunidade de refletir sobre as próprias práticas e experiências no uso de plataformas digitais no ensino de inglês**, o que pode **enriquecer as suas próprias práticas pedagógicas** como professor. **Indiretamente**, ao compartilhar suas experiências, **você contribuirá para uma discussão mais ampla e para a melhoria de políticas educacionais e de futuras iniciativas de formação de professores**. Além disso, ao contribuir para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes, **você ajudará a melhorar a compreensão do uso das plataformas digitais no ensino de línguas**, algo que pode beneficiar tanto professores quanto estudantes em todo o Paraná.

Quanto aos **riscos**, informamos que **poderão ocorrer dúvidas ou inseguranças durante o preenchimento do questionário**, ou desconfortos ao compartilhar suas percepções sobre a plataforma Inglês Paraná. Esses desconfortos podem estar relacionados à exposição de experiências pessoais sobre o uso da plataforma. **Contudo, asseguramos que todas as respostas serão mantidas em sigilo e tratadas de forma confidencial**. Além disso, **você poderá, a qualquer momento, deixar de responder a qualquer questão que lhe cause desconforto sem que isso acarrete prejuízos**. Comprometemo-nos a garantir um ambiente respeitoso e acolhedor durante todo o processo da pesquisa. Caso você tenha alguma dúvida ou se sinta desconfortável em algum momento, estaremos à disposição para esclarecimentos. **Nenhum dado coletado será utilizado de maneira que exponha a sua identidade ou cause constrangimento**. Garantimos, também, que **não há risco maior do que aqueles vivenciados em atividades cotidianas**.

Esclarecemos que **sua participação é totalmente voluntária e você pode se recusar a participar**, ou mesmo desistir a qualquer momento, reforçando que **isso não acarretará qualquer ônus ou prejuízo a sua pessoa**. Informamos ainda que os dados serão utilizados somente para fins de pesquisa e reforçamos que estes serão tratados com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Nesse sentido, **os dados gerados pela pesquisa ficarão em segredo, arquivados virtualmente** sob responsabilidade das pesquisadoras, e o seu nome não aparecerá em lugar nenhum dos textos de divulgação dos resultados da investigação. Além disso, os dados a serem coletados só poderão ser utilizados **por um período de até 10 anos**, contados a partir do ano de 2024. **Após este período, os dados serão descartados.**

Ao final da pesquisa, garantimos que **todos os participantes terão acesso aos resultados gerais**. Um relatório com as principais conclusões será enviado diretamente para o e-mail fornecido, assegurando que você tenha conhecimento dos achados obtidos e de como suas contribuições auxiliaram na construção deste estudo.

Esclarecemos, ainda, que você não pagará e nem será remunerado por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

**De acordo com as orientações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** para pesquisas em ambiente virtual, **os riscos associados ao uso de plataformas online (como o Google Forms) incluem a possibilidade de limitações na garantia da confidencialidade e no controle total sobre a segurança dos dados compartilhados**. A tecnologia utilizada para a coleta de informações pode não assegurar completamente a privacidade dos dados dos participantes, **sendo recomendável que você mantenha a cópia de seu consentimento que receberá em seu e-mail após responder este formulário completamente**. Novamente, esteja ciente de seu direito de não responder a qualquer questão, podendo se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem necessidade de justificativa.


Esse questionário foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina (CEP-UEL). O CEP é um órgão da que avalia e supervisiona projetos de pesquisa que envolvem a participação de seres humanos, garantindo a conformidade com normas éticas e regulamentos nacionais, como a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. **Esse comitê examina propostas de pesquisa para proteger os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes, assegurando que eles estejam cientes dos riscos e benefícios envolvidos.**

Caso você tenha **dúvidas** ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar:

- **Pesquisadora Principal:** Bruna Oliveira Braz [REDACTED]  
[REDACTED]
- **Pesquisadora responsável na UEL:** Vera Lúcia Lopes Cristovão [REDACTED]  
[REDACTED]
- **Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina** | Situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário | Telefone 3371-5455 | e-mail: cep268@uel.br

Marque a data em que você está respondendo a este questionário. \*

Data

dd / mm / aaaa 

### Consentimento, após esclarecimento

Eu li o esclarecimento anterior e compreendi para que serve o estudo e quais procedimentos e compreendi para que serve o estudo e a quais procedimentos serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso não acarretará penalidades. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e que não receberei dinheiro para participar do estudo. Concordo em participar do estudo “Inglês em um Clique: Discutindo a Aprendizagem na Era das Plataformas no Paraná”, e receberei uma via assinada deste documento.

Você consente participar da pesquisa? \*

- Eu consinto participar da pesquisa
- Não concordo

## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Seu endereço de e-mail é importante para validarmos o seu consentimento, para que você receba uma cópia deste termo e também e para enviar os resultados da pesquisa após o término do estudo.

Qual o seu endereço de e-mail? \*

Sua resposta

## QUESTIONÁRIO - IMPORTANTE

INFORMAÇÃO IMPORTANTE:

A maioria das questões a seguir são de múltipla escolha, ou seguem a Escala Linear.

**Para a Escala Linear, você deve ler a afirmação e decidir entre um dos números abaixo em relação a sua opinião sobre a afirmação.**

- 1 - Discordo Plenamente
- 2 - Discordo Parcialmente
- 3 - Não estou decidido
- 4 - Concordo Parcialmente
- 5 - Concordo Plenamente

## PARTE 1 - INFORMAÇÕES DEMOGRÁFICAS

---

Qual a sua faixa etária? \*

- De 20 a 29 anos
- De 30 a 39 anos
- De 40 a 49 anos
- De 50 a 59 anos
- Mais de 60 anos

Quantos anos de experiência você tem como professor? \*

- Menos de 5 anos
  - 5 a 9 anos
  - 10 a 14 anos
  - 15 a 20 anos
  - Mais de 20 anos
- 

Qual é a sua graduação? \*

- Superior Incompleto – Letras Inglês ou Português/Inglês
- Superior Completo – Letras Inglês ou Português/Inglês
- Superior Incompleto – Outra formação
- Superior Completo – Outra formação

E a sua pós-graduação? \*

- Não tenho
- Mestrado Incompleto – Linguagem ou Educação
- Mestrado Completo – Linguagem ou Educação
- Doutorado Incompleto – Linguagem ou Educação
- Doutorado Completo – Linguagem ou Educação
- Mestra(n)do ou Doutora(n)do em outras áreas

---

## PARTE 2 - USO DA PLATAFORMA INGLÊS PARANÁ

---

“Aplico o uso da plataforma Inglês Paraná com muita frequência nas minhas aulas.” \*

	1	2	3	4	5	
Discordo Plenamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo Plenamente

“Acredito que o conteúdo programático da plataforma está alinhado com as diretrizes da BNCC e do Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná.” \*

	1	2	3	4	5	
Discordo Plenamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo Plenamente

“Estou plenamente satisfeito com o uso da plataforma Inglês Paraná em minhas aulas.” \*

1 2 3 4 5

Discordo Plenamente      Concordo Plenamente

### PARTE 3 - IMPACTO NO ENSINO MÉDIO

“Acredito que a plataforma Inglês Paraná tem sido uma ferramenta chave no desenvolvimento do pensamento crítico e colaboração dos estudantes.” \*

1 2 3 4 5

Discordo Plenamente      Concordo Plenamente

“Acredito que a plataforma Inglês Paraná melhora a qualidade da educação que eu ofereço.” \*

1 2 3 4 5

Discordo Plenamente      Concordo Plenamente

“A estrutura da(s) escola(s) que leciono têm infraestrutura (equipamentos, conectividade, etc.) o suficiente para suportar a utilização da plataforma.” \*

1 2 3 4 5

Discordo Plenamente      Concordo Plenamente

#### PARTE 4 - DESAFIOS E PERCEPÇÕES

Para você, qual é a principal dificuldade no uso da plataforma? \*

- Qualidade/estabilidade da internet
- Execução de funções técnicas (não pedagógicas)
- Limitação do meu planejamento didático
- O conteúdo não promove engajamento
- Outro: \_\_\_\_\_

“O suporte técnico oferecido pela SEED para o uso da plataforma Inglês Paraná é eficiente.” \*

Discordo Plenamente      1      2      3      4      5      Concordo Plenamente

“O monitoramento do uso da plataforma nunca afeta a minha autonomia como educador(a).” \*

Discordo Plenamente      1      2      3      4      5      Concordo Plenamente

“Nunca sinto que a obrigação do uso da plataforma interfere na minha liberdade de escolha metodológica.” \*

Discordo Plenamente      1      2      3      4      5      Concordo Plenamente

## PARTE 5 - AVALIAÇÃO GERAL

Qual é a probabilidade de você recomendar o uso da plataforma Inglês Paraná para outros professores? \*

0   1   2   3   4   5   6   7   8   9   10

Espaço livre para comentários sobre sua experiência ministrando com a Plataforma Inglês Paraná. \*

Sua resposta

---

Escolha um pseudônimo caso haja necessidade de identificação da sua mensagem anterior. **Não** utilize seus nomes e sobrenomes. \*

Sua resposta

---

## APÊNDICE I

Questionário respondido pelas egressas e pelos egressos.

# Questionário – Estudantes recém-formados no Ensino Médio público do Paraná

Olá, somos pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em **Estudos da Linguagem** da Universidade Estadual de Londrina (PPGEL-UEL) e, primeiramente, gostaríamos de saber se você enquadra na participação da pesquisa “Inglês em um Clique: Discutindo a Aprendizagem na Era das Plataformas no Paraná”.

- As primeiras 3 perguntas terão o intuito de estabelecer seu enquadramento no grupo analisado.
- Caso você esteja dentro dos critérios estabelecidos, você terá acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que, além de esclarecer toda a pesquisa, é onde você concordará ou não em participar da pesquisa.
- Por fim, virão as 12 perguntas que gerarão os dados desta pesquisa.

Você tem mais de 18 anos? \*

Sim

Não

Você estudou no ensino público do Paraná? \*

Sim

Não

Você teve experiência com a Plataforma Inglês Paraná? \*

Sim

Não

## Questionário – Estudantes recém-formados no Ensino Médio público do Paraná

### Seção sem título

Olá, somos pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em **Estudos da Linguagem** da Universidade Estadual de Londrina (PPGEL-UEL) e convidamos você a participar da pesquisa “Inglês em um Clique: Discutindo a Aprendizagem na Era das Plataformas no Paraná”, que **objetiva investigar** a relação entre a **obrigatoriedade** da **Plataforma Inglês Paraná** e os entendimentos sobre ensinar, aprender e avaliar língua inglesa com seu uso.

Se possuir interesse em nosso convite, por favor, leia e caso de acordo, consinta \* o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a seguir.

- Abrir o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- Não tenho interesse em participar

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) estudante,

Gostaríamos de convidá-lo(a) para participar da pesquisa “**INGLÊS EM UM CLIQUE: DISCUTINDO A APRENDIZAGEM NA ERA DAS PLATAFORMAS NO PARANÁ**”, sob responsabilidade da pesquisadora **Bruna Oliveira Braz, mestranda** da Universidade Estadual de Londrina (UEL), e da sua **orientadora, Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão**. O objetivo da pesquisa é investigar a relação entre o uso dito com obrigatório da plataforma Inglês Paraná e os entendimentos sobre ensinar, aprender e avaliar língua inglesa com seu uso. Ao participar, você contribuirá para uma reflexão mais ampla sobre como as plataformas digitais influenciam o ensino da língua inglesa, ajudando a identificar tanto os desafios quanto as oportunidades trazidas por esse recurso na prática pedagógica.

Sua participação consistirá em responder a este questionário. Não haverá nenhuma atividade que exija mais do que **20 minutos** ao longo do período da pesquisa. **Todo o processo será conduzido de forma que você possa compartilhar suas percepções e experiências sobre o uso da plataforma Inglês Paraná de maneira confidencial e respeitosa.**

Participar da pesquisa pode trazer benefícios diretos e indiretos. Entre os **benefícios diretos** está a **oportunidade de compartilhar sobre as suas experiências no uso de plataformas digitais no ensino de inglês, o que pode enriquecer seu próprio pensamento crítico em relação a decisões sobre na educação pública brasileira**. Indiretamente, ao compartilhar suas experiências, **você contribuirá para uma discussão mais ampla e para a melhoria de políticas educacionais e de futuras iniciativas de formação de professores**. Além disso, ao contribuir para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes, **você ajudará a melhorar a compreensão do uso das plataformas digitais no ensino de línguas**, algo que pode beneficiar tanto professores quanto estudantes em todo o Paraná.

Quanto aos **riscos**, informamos que **poderão ocorrer dúvidas ou inseguranças durante o preenchimento do questionário**, ou desconfortos ao compartilhar suas percepções sobre a plataforma Inglês Paraná. Esses desconfortos podem estar relacionados à exposição de experiências pessoais sobre o uso da plataforma. **Contudo, asseguramos que todas as respostas serão mantidas em sigilo e tratadas de forma confidencial**. Além disso, **você poderá, a qualquer momento, deixar de responder a qualquer questão que lhe cause desconforto sem que isso acarrete prejuízos**. Comprometemo-nos a garantir um ambiente respeitoso e acolhedor durante todo o processo da pesquisa. Caso você tenha alguma dúvida ou se sinta desconfortável em algum momento, estaremos à disposição para esclarecimentos. **Nenhum dado coletado será utilizado de maneira que exponha a sua identidade ou cause constrangimento**. Garantimos, também, que **não há risco maior do que aqueles vivenciados em atividades cotidianas**.

Esclarecemos que **sua participação é totalmente voluntária e você pode se recusar a participar**, ou mesmo desistir a qualquer momento, reforçando que isso **não acarretará qualquer ônus ou prejuízo a sua pessoa**. Informamos ainda que os dados serão utilizados somente para fins de pesquisa e reforçamos que estes serão tratados com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Nesse sentido, **os dados gerados pela pesquisa ficarão em segredo, arquivados virtualmente** sob responsabilidade das pesquisadoras, e o seu nome não aparecerá em lugar nenhum dos textos de divulgação dos resultados da investigação. Além disso, os dados a serem coletados só poderão ser utilizados **por um período de até 10 anos**, contados a partir do ano de 2024. **Após este período, os dados serão descartados**.

Ao final da pesquisa, **garantimos que todos os participantes terão acesso aos resultados gerais**. Um relatório com as principais conclusões será enviado diretamente para o e-mail fornecido, assegurando que você tenha conhecimento dos achados obtidos e de como suas contribuições auxiliaram na construção deste estudo.

De acordo com as orientações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) para pesquisas em ambiente virtual, os riscos associados ao uso de plataformas online (como o Google Forms) incluem a possibilidade de limitações na garantia da confidencialidade e no controle total sobre a segurança dos dados compartilhados. A tecnologia utilizada para a coleta de informações pode não assegurar completamente a privacidade dos dados dos participantes, sendo recomendável que você mantenha a cópia de seu consentimento que receberá em seu e-mail após responder este formulário completamente. Novamente, esteja ciente de seu direito de não responder a qualquer questão, podendo se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem necessidade de justificativa.


Esse questionário foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina (CEP-UEL). O CEP é um órgão da que avalia e supervisiona projetos de pesquisa que envolvem a participação de seres humanos, garantindo a conformidade com normas éticas e regulamentos nacionais, como a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Esse comitê examina propostas de pesquisa para proteger os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes, assegurando que eles estejam cientes dos riscos e benefícios envolvidos.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar:

- Pesquisadora Principal: Bruna Oliveira Braz [REDACTED]
- Pesquisadora responsável na UEL: Vera Lúcia Lopes Cristovão [REDACTED]
- Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina | Situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário | Telefone 3371-5455 | e-mail: cep268@uel.br

Marque a data em que você está respondendo a este questionário. \*

Data

dd / mm / aaaa 

## Consentimento, após esclarecimento

Eu li o esclarecimento anterior e compreendi para que serve o estudo e quais procedimentos e compreendi para que serve o estudo e a quais procedimentos serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso não acarretará penalidades. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e que não receberei dinheiro para participar do estudo. Concordo em participar do estudo “Inglês em um Clique: Discutindo a Aprendizagem na Era das Plataformas no Paraná”, e receberei uma via assinada deste documento.

Você consente participar da pesquisa? \*

- Eu consinto participar da pesquisa
- Não concordo

## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Seu endereço de e-mail é importante para validarmos o seu consentimento , para que você receba uma cópia deste termo e também e para enviar os resultados da pesquisa após o término do estudo.

Qual o seu endereço de e-mail? \*

Sua resposta

---

## QUESTIONÁRIO - IMPORTANTE

INFORMAÇÃO IMPORTANTE:

A maioria das questões a seguir são de múltipla escolha, ou seguem a Escala Linear.

**Para a Escala Linear, você deve ler a afirmação e decidir entre um dos números abaixo em relação a sua opinião sobre a afirmação.**

- 1 - Discordo Plenamente
- 2 - Discordo Parcialmente
- 3 - Não estou decidido
- 4 - Concordo Parcialmente
- 5 - Concordo Plenamente

### PARTE 1 - INFORMAÇÕES DEMOGRÁFICAS

Em que ano você se formou no Ensino Médio? \*

- 2021
- 2022
- 2023
- 2024

Em qual cidade do Paraná você mais estudou durante seus anos no Ensino Médio? \*

Sua resposta

---

## PARTE 2 - USO DA PLATAFORMA INGLÊS PARANÁ

“Eu utilizava a plataforma Inglês Paraná com muita frequência nas aulas de inglês.” \*

	1	2	3	4	5	
Discordo Plenamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo Plenamente

“Considero o conteúdo disponível na plataforma adequado.” \*

	1	2	3	4	5	
Discordo Plenamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo Plenamente

“A plataforma Inglês Paraná me ajudou a entender melhor as aulas de inglês.” \*

	1	2	3	4	5	
Discordo Plenamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo Plenamente

## PARTE 3 - IMPACTO NO APRENDIZADO

“A plataforma Inglês Paraná auxiliou meu desempenho de inglês.” \*

	1	2	3	4	5	
Discordo Plenamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo Plenamente

“Eu me sentia motivado a aprender inglês usando a plataforma Inglês Paraná.” \*

1      2      3      4      5

Discordo Plenamente                        Concordo Plenamente

“A plataforma ofereceu atividades necessárias e relevantes para o meu aprendizado.” \*

1      2      3      4      5

Discordo Plenamente                        Concordo Plenamente

#### PARTE 4 - DESAFIOS E PERCEPÇÕES

Qual é a principal dificuldade que você enfrentou ao usar a plataforma? \*

- Qualidade/estabilidade da internet
- A quantidade de atividades
- Todo o conteúdo ser em Inglês
- Os conteúdos disponíveis
- Outro: \_\_\_\_\_

“A plataforma Inglês Paraná exerceu seu papel no desenvolvimento das minhas habilidades críticas e colaborativas.” \*

1      2      3      4      5

Discordo Plenamente                        Concordo Plenamente

## PARTE 5 - AVALIAÇÃO GERAL

“Me senti plenamente satisfeito utilizando a plataforma Inglês Paraná na escola.” \*

1      2      3      4      5

Discordo Plenamente                        Concordo Plenamente

Espaço livre para comentários sobre sua experiência utilizando a Plataforma Inglês Paraná. \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

Escolha um pseudônimo caso haja necessidade de identificação da sua mensagem anterior. **Não** utilize seus nomes e sobrenomes. \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

## APÊNDICE J

Fichas de análise dos mecanismos enunciativos nas respostas das professoras e professores no “Espaço livre para comentários sobre sua experiência ministrando com a plataforma Inglês Paraná”.

Alice		
<p><i>Estou na rede a pouco tempo, porém já notei que não há engajamento dos alunos, fazem apenas porque ganham nota por isso e são muito cobrados, tanto quanto os professores. Há casos de muitos alunos que, mesmo estando nos níveis avançados na plataforma, na prática apresentam muitas dificuldades de aprendizagem no inglês. Portanto, levando em consideração tudo que mencionei, não acredito que a plataforma proporcione uma metodologia e instrumentos avaliativos eficazes para colaborar no processo de ensino e aprendizagem.</i></p>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
100% (79 das 79 palavras)	0% (0 das 79 palavras)	0% (0 das 79 palavras)
Trecho	Modalização	Justificativa
“a pouco tempo”	Apreciativa	A escolha do advérbio “pouco” (em vez de “algum” ou “certo”) minimiza a duração da experiência, servindo para destacar que, mesmo em um curto período, os problemas já são evidentes, acrescentando uma carga de crítica à gravidade dos fatos relatados.
“já notei que”	Lógica	O advérbio “já” somado ao auxiliar de modo “notei” apresenta a observação pessoal como base factual e origem do que será dito, regulando o comprometimento do enunciador com a verdade do enunciado.
“não há engajamento”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “há” expressa um julgamento de valor negativo sobre a existência do engajamento, avaliando a situação como deficitária, sinalizando a ausência de algo que seria desejável ou esperado.
“fazem apenas porque ganham nota”	Apreciativa	O advérbio “apenas” qualifica e reduz a motivação dos alunos a um único fator instrumental (ganhar nota), expressando uma avaliação crítica sobre a superficialidade do engajamento.
“são muito cobrados”	Apreciativa	O intensificador “muito” adiciona uma carga avaliativa negativa, qualificando a cobrança como excessiva.
“tanto quanto os professores”	Apreciativa	A locução comparativa estabelece uma igualdade criticada, expressando um juízo de valor sobre uma dinâmica percebida como inadequada ou injusta.
“há casos de muitos alunos”	Apreciativa	O quantificador “muitos” amplifica a extensão do problema, expressando a avaliação do enunciador sobre a gravidade e a generalidade do fenômeno.
“mesmo estando nos níveis avançados”	Lógica	O advérbio concessivo “mesmo” introduz uma circunstância que contrasta com a expectativa lógica, modulando a relação entre as ideias e enfraquece a força esperada do fato (“estar no nível avançado”) para tornar a afirmação principal (“ter dificuldades”) mais contundente e crítica.
“apresentam muitas dificuldades”	Apreciativa	O advérbio intensificador “muitas” qualifica a gravidade do problema, reforçando a avaliação negativa.
“não acredito que...”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o auxiliar de modo “acredito” inicia com expressão direta e central da opinião subjetiva e da crença pessoal do enunciador, manifestando seu posicionamento contrário.
“instrumentos avaliativos eficazes”	Apreciativa	O adjetivo “eficazes” funciona como um julgamento de valor sobre a qualidade que é desejável, mas que, no entendimento do enunciador, está ausente.

Alika		
<p><i>A plataforma é um ótimo recurso para ampliar a aprendizagem e conhecimento dos alunos. Sendo assim, é indispensável.</i></p>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
100% (18 das 18 palavras)	0% (0 das 18 palavras)	0% (0 das 18 palavras)

Trecho	Modalização	Justificativa
“é um ótimo recurso”	Apreciativa	O adjetivo “ótimo” expressa uma avaliação subjetiva e positiva, um julgamento de valor explícito sobre a qualidade da plataforma.
“Sendo assim”	Lógica	A locução adverbial conjuntiva “sendo assim” estabelece uma relação de conclusão ou consequência entre as duas frases e modula a conexão entre as ideias, apresentando a segunda como uma dedução lógica derivada da primeira.
“é indispensável”	Deontica	O adjetivo “indispensável” (que não pode ser dispensado) expressa uma forte necessidade ou obrigatoriedade e avalia a plataforma com base em um valor normativo (aquilo que é essencial para o processo educativo), posicionando-a como um recurso obrigatório.

Amanda		
<i>A imposição do uso da plataforma Inglês Paraná prejudica a autonomia do professor no processo ensino aprendizagem, a interação entre professor e alunos se perde. Além disso, os conteúdos são reduzidos, há falta de estrutura, o acesso à internet é falho. Definitivamente, esse programa de governo não contribui para a melhoria da aprendizagem dos alunos.</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
100% (55 das 55 palavras)	0% (0 das 55 palavras)	0% (0 das 55 palavras)
Trecho	Modalização	Justificativa
“Além disso”	Lógica	Esta locução conjuntiva funciona como um conector argumentativo e não avalia o conteúdo em si, mas organiza a progressão do discurso, adicionando novos argumentos à crítica inicial e construindo uma sequência lógica que reforça a posição do enunciador.
“os conteúdos são reduzidos”	Apreciativa	O adjetivo “reduzidos” qualifica os conteúdos de forma negativa, expressando um julgamento de valor sobre sua limitação.
“o acesso à internet é falho”	Apreciativa	O adjetivo “falho” introduz uma avaliação negativa e subjetiva sobre a qualidade do acesso à internet, caracterizando-o como deficiente.
“Definitivamente”	Lógica	O advérbio "definitivamente" expressa certeza absoluta e inquestionável. Ele reforça o comprometimento total do enunciador com a verdade da conclusão que se segue, funcionando como um intensificador epistêmico.
“não contribui”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “contribui” expressa um julgamento de valor negativo sobre a eficácia do programa, negando uma ação esperada ou desejável (contribuir para a melhoria), avaliando o programa como falho dentro do contexto da crítica contundente.

AmyLee		
<i>Ainda não entendi direito o funcionamento da plataforma. Contudo, pelo pouco tempo que tive acesso, sinto falta de algo específico para acompanhar o desempenho dos alunos e para impressão dos certificados sem precisar atendê-los individualmente.</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
100% (35 das 35 palavras)	0% (0 das 35 palavras)	0% (0 das 35 palavras)
Trecho	Modalização	Justificativa
“Ainda não”	Lógica	A combinação do advérbio temporal “ainda” com o advérbio de negação “não” modula o comprometimento do enunciador com o estado de coisas, apresentando-o como não realizado no momento atual, mas aberto a uma possível mudança no futuro e indica uma possibilidade e um grau de incerteza sobre o próprio conhecimento.
“entendi direito”	Apreciativa	No contexto coloquial, o advérbio “direito” (no sentido de “corretamente”) introduz um julgamento de valor sobre a qualidade do próprio entendimento, avaliando-o como insuficiente ou inadequado
“pouco tempo”	Apreciativa	O quantificador “pouco” avalia a quantidade de tempo como insuficiente para uma compreensão ou uso pleno da plataforma, expressando uma avaliação crítica sobre as condições de acesso.
“falta algo específico”	Apreciativa	O adjetivo “específico” qualifica o "algo" que falta, expressando um julgamento de valor sobre a ferramenta desejada e avalia que a solução atual é genérica ou inadequada; o ideal seria uma funcionalidade

		dedicada e particular.
“sem precisar atendê-los”	Pragmática	A construção “sem precisar” juntamente com o verbo “atendê-los” foca na capacidade e na condição do agente (o professor) e avalia a ação de “atendê-los individualmente” como uma necessidade que deveria ser suprimida ou um obstáculo a ser removido, revelando o “querer-fazer” do enunciador de realizar a tarefa de forma mais autônoma e eficiente.
“atendê-los individualmente”	Apreciativa	O advérbio de modo “individualmente” adquire carga avaliativa negativa ao caracterizar um procedimento visto como problemático e ineficiente

Ana A		
<i>A plataforma é excelente em fixar o conteúdo proposto em sala, só falta funcionar perfeitamente, tem dias que não salva as atividades concluídas e não sai o som.</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
100% (28 das 28 palavras)	0% (0 das 28 palavras)	0% (0 das 28 palavras)
Trecho	Modalização	Justificativa
“é excelente”	Apreciativa	O adjetivo “excelente” expressa um julgamento de valor positivo e subjetivo sobre a qualidade da plataforma.
“conteúdo proposto”	Deontica	O particípio “proposto” tem função adjetiva neste contexto e refere-se ao conteúdo estabelecido, prescrito ou oficial; ele carrega a ideia de uma normatização, de algo que deve ser seguido ou trabalhado, remetendo a um valor institucional.
“falta funcionar perfeitamente”	Apreciativa	O advérbio “perfeitamente” estabelece um padrão ideal e completo de funcionamento e sua menção em “só falta...” introduz uma avaliação crítica ao sinalizar que a realidade não atinge esse parâmetro desejado.
“não salva as atividades”	Pragmática	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “salva” é usada para avaliar a incapacidade da plataforma em realizar de forma confiável a ação para a qual foi designada.
“atividades concluídas”	Apreciativa	O particípio “concluída” tem função adjetiva e, no contexto da falha (“não salva”), adquire carga avaliativa, qualificando as atividades como estando em um estado final e desejado (cuja perda ou não registro é avaliada como um problema).
“não sai”	Pragmática	Assim como “não salva”, o advérbio de negação “não” combinado com o verbo “sai” relata um defeito e, no conjunto da crítica, avalia a incapacidade da plataforma em executar a função de emitir som.

Ana B		
<i>Na minha experiência, a plataforma Inglês Paraná não tem favorecido a aprendizagem dos alunos, pois o material é superficial, pouco engajador e não contribui para o desenvolvimento real das habilidades em inglês. Muitos estudantes demonstram desinteresse, tratando as atividades apenas como cumprimento de tarefas, o que resulta em baixo aproveitamento. A situação se agrava com o uso inadequado de ferramentas de inteligência artificial: já houve um caso comprovado e julgado em minha escola de um aluno que utilizou IA para resolver as lições, além de vários outros sob suspeita. Além disso, o uso obrigatório da plataforma, sem considerar o planejamento docente, acaba comprometendo ainda mais a qualidade do ensino.</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
95,41% (104 das 109 palavras)	4,59% (5 das 109 palavras)	0% (0 das 109 palavras)
Trecho	Modalização	Justificativa
“não tem favorecido”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “tem” e particípio “favorecido” expressa uma avaliação subjetiva e negativa sobre o impacto da plataforma na aprendizagem.
“o material é superficial”	Apreciativa	O adjetivo “superficial” que qualifica o material de forma negativa, expressando um julgamento de valor sobre sua profundidade insuficiente.
“pouco engajador”	Apreciativa	O advérbio de intensidade “pouco” modifica o adjetivo “engajador”, avaliando negativamente a capacidade de engajamento do material.
“não contribui”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “contribuiu” expressa uma avaliação negativa sobre a eficácia do material para o desenvolvimento das habilidades.
“desenvolvimento real das	Apreciativa	O adjetivo “real” qualifica as habilidades como sendo autênticas ou efetivas, mas no contexto, é usado para contrastar com o que a

habilidades”		plataforma oferece, implicando que o desenvolvimento atual não é real.
“Muitos estudantes demonstram desinteresse”	Apreciativa	O advérbio quantificador “muitos” amplifica a extensão do problema (desinteresse), expressando uma avaliação sobre a generalidade do fenômeno.
“apenas como cumprimento”	Apreciativa	O advérbio “apenas” restringe o significado, indicando que as atividades são tratadas somente de uma maneira, excluindo outras possíveis, expressando uma avaliação negativa, pois reduz a motivação dos estudantes a uma questão meramente instrumental.
“o que resulta em”	Lógica	A locução adverbial “o que resulta em” estabelece uma relação de causa e efeito entre duas proposições no discurso. É um conector lógico consecutivo que modula a relação entre os conteúdos temáticos, apresentando o “baixo aproveitamento” como o resultado decorrente e esperado do comportamento instrumental dos alunos
“baixo aproveitamento”	Apreciativa	O adjetivo “baixo” qualifica o “aproveitamento”, agindo como uma avaliação negativa sobre os resultados do processo de aprendizagem.
“uso inadequado”	Apreciativa	O adjetivo “inadequado” expressa um julgamento negativo sobre o uso das ferramentas de IA, considerado impróprio ou indevido.
“já houve”	Lógica	O advérbio “já” apresenta a existência do caso como um fato consumado e inquestionável no momento da fala, servindo de base objetiva para a crítica subsequente.
“caso comprovado...”	Lógica	O particípio “comprovado” atesta a veracidade do caso, apresentando-o como um fato certo, reforçando o comprometimento do enunciador com a verdade da informação.
“... e julgado”	Lógica	Similar a “comprovado”, “julgado” indica que o caso foi submetido a uma avaliação institucional e foi confirmado, apresentando-o como um fato estabelecido.
“além de vários outros”	Apreciativa	O advérbio “além” amplia a quantidade de casos suspeitos, reforçando a gravidade do problema e expressando uma avaliação negativa sobre a extensão do mau uso.
“Além disso”	Lógica	O advérbio “além” adiciona um novo argumento à série de críticas, organizando o discurso de forma lógica.
“uso obrigatório da plataforma”	Deontica	O adjetivo “obrigatório” expressa uma imposição, uma norma que deve ser seguida e reflete uma avaliação baseada em uma regra ou exigência institucional.
“planejamento docente”	Apreciativa	O adjetivo “docente” funciona como um julgamento de valor implícito positivo sobre a instância do professor, cujo planejamento é apresentado (por contraste) como legítimo e especializado, em oposição a uma lógica impositiva externa.
“ainda mais”	Apreciativa	A locução adverbial “ainda mais” intensifica negativamente o verbo “comprometendo”, avaliando que a qualidade do ensino é agravada adicionalmente.

Anna Sousa		
<i>O uso da plataforma Inglês Paraná é extremamente limitante ao profissional da educação. Por alguns anos, o planejamento e slides fornecidos pela SEED se baseavam apenas em abrir a plataforma, não fornecendo conteúdos para lecionar em sala, como em outras matérias. Além disso, existe o assédio contra professores que não atingem as metas e números desejados no B.I.</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
87,93% (51 das 58 palavras)	12,07% (7 das 58 palavras)	0% (0 das 58 palavras)
<b>Trecho</b>	<b>Modalização</b>	<b>Justificativa</b>
“é extremamente...”	Apreciativa	O advérbio de intensidade “extremamente” reforça, negativamente, a avaliação que se segue, carregando um forte julgamento de valor.
“...limitante”	Apreciativa	O adjetivo “limitante” expressa um julgamento de valor negativo sobre o uso da plataforma, avaliando-o como algo que restringe e prejudica a atuação profissional.
“slides fornecidos”	Deontica	O particípio “fornecidos” indica que o planejamento e os slides vêm de uma instância superior (SEED) em uma relação institucional hierárquica e implica uma norma ou diretriz estabelecida que deve ser seguida,

		caracterizando uma ação prescritiva.
“se baseavam apenas em”	Apreciativa	O advérbio restritivo “apenas” qualifica negativamente a ação, avaliando-a como pobre, insuficiente e redutora, ao limitar o planejamento a uma única ação (“abrir a plataforma”).
“não fornecendo”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “fornecendo” expressa um julgamento crítico sobre a falha da SEED em cumprir uma função esperada (fornecer conteúdo pedagógico).
“como em”	Lógica	A locução “como em” estabelece uma comparação entre domínios diferentes (inglês <i>versus</i> outras matérias), modulando o conteúdo, evidenciando um contraste e, portanto, uma deficiência específica na área de inglês.
“Além disso”	Lógica	O advérbio “além” organiza o discurso, adicionando um novo argumento à sequência de críticas.
“não atingem”	Pragmática	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “atingem” avalia a incapacidade ou a falha dos professores em alcançar um resultado determinado, o foco está na relação do agente com a ação esperada.
“metas e números desejados”	Deontica	O particípio “desejados” expressa uma avaliação baseada em uma norma ou valor institucional e indica o que é exigido, esperado ou determinado pela gestão, configurando-se como uma meta obrigatória no contexto do trabalho docente.

Ariane		
<i>A plataforma é interessante, porém falta um melhor cuidado e estrutura nas escolas para seguir a demanda pedida. Pois, em minhas aulas em laboratório, são a cada 15 dias, fazendo com que não encaixe com as aulas em sala ocorrendo atividades desconexas. Além de que o no caso das minhas aulas, a plataforma não registra a parte do microfone dos meus alunos, deixando a atividade como incompleta.</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
100% (68 das 68 palavras)	0% (0 das 68 palavras)	0% (0 das 68 palavras)
Trecho	Modalização	Justificativa
“é interessante”	Apreciativa	O adjetivo “interessante” expressa um julgamento de valor positivo, porém moderado e inicial, sobre a plataforma, ou seja, não é um elogio entusiástico, mas um reconhecimento de potencial.
“melhor cuidado”	Apreciativa	O adjetivo de grau comparativo “melhor” expressa um julgamento de valor e avalia o cuidado e a estrutura atuais como insuficientes e estabelece um padrão superior desejado.
“não encaixe”	Lógica	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “encaixe”, precedidos de “fazendo com que”, expressa uma consequência apresentada como inevitável ou altamente provável dadas as circunstâncias e modaliza a relação entre a frequência das aulas e a incompatibilidade.
“atividades desconexas”	Apreciativa	O adjetivo “desconexas” qualifica as atividades com um forte julgamento de valor negativo, avaliando-as como fragmentadas, sem coesão e pedagogicamente problemáticas.
“Além de que”	Lógica	O advérbio “além” introduz um novo problema na sequência das críticas, organizando a argumentação.
“não registra”	Pragmática	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “registra” avalia a incapacidade ou falha funcional da plataforma em executar a ação para a qual foi projetada, focando está na ineficiência operacional do sistema.
“deixando [...] como incompleta”	Apreciativa	O adjetivo “incompleta” introduz uma qualificação negativa e um julgamento de valor sobre o estado final da atividade, avaliando de que o resultado é defeituoso e insatisfatório.

Bel		
<i>É desgastante tanto para alunos quanto para os professores!</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
100% (9 das 9 palavras)	0% (0 das 0 palavras)	0% (0 das 0 palavras)
Trecho	Modalização	Justificativa
“É desgastante”	Apreciativa	O adjetivo expressa um julgamento de valor negativo e subjetivo sobre a experiência de uso da plataforma, classificando-a como algo que causa

		cansaço, esgotamento ou frustração.
“tanto [...] quanto”	Lógica	A locução conjuntiva comparativa “tanto... quanto...” tem a função de estabelecer uma relação de igualdade ou equivalência entre os dois termos que conecta (estudantes e professoras/es); não expressa uma obrigação, um juízo de valor direto ou uma intenção, mas modula logicamente o alcance da afirmação anterior (“é desgastante”), ampliando-a para abranger ambos os grupos de forma equiparada.

Bia		
<i>Essa forma de aprendizado é global</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
100% (6 das 6 palavras)	0% (0 das 0 palavras)	0% (0 das 0 palavras)
<b>Trecho</b>	<b>Modalização</b>	<b>Justificativa</b>
“é global”	Apreciativa	O adjetivo “global” introduz um julgamento de valor e uma classificação sobre a forma de aprendizado; no contexto discursivo sobre uma plataforma de ensino, atribuir a característica de “global” pode implicar uma avaliação positiva (como moderna, abrangente, conectada com o mundo) ou, a depender do contexto mais amplo, uma crítica (como padronizada, não localizada, genérica).

Cameron		
<i>Há alguns casos de alunos usando programas (?) para burlar a plataforma. São considerados casos atípicos. Eles realizam entre 100 e 300 lições em pouco tempo, às vezes um dia. A gravidade está na emissão de certificados sem efetiva realização das lições.</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
100% (42 das 42 palavras)	0% (0 das 42 palavras)	0% (0 das 42 palavras)
<b>Trecho</b>	<b>Modalização</b>	<b>Justificativa</b>
“casos atípicos”	Apreciativa	O adjetivo “atípicos” classifica os casos a partir de um julgamento de valor, avaliando-os como fora do padrão, incomuns ou anormais e reflete a perspectiva do enunciador sobre o fenômeno.
“em pouco tempo”	Apreciativa	O advérbio “pouco” qualifica a quantidade de tempo como insuficiente, curta ou anormalmente reduzida para a tarefa (realizar 100-300 lições), expressando uma avaliação crítica sobre a improbabilidade e a irregularidade da ação.
“às vezes um dia”	Lógica	A locução adverbial de tempo “às vezes” modula a frequência e a probabilidade do evento (“em um dia”) e regula o comprometimento do enunciador com a generalização do fato, apresentando-o como uma ocorrência ocasional ou possível, mas não constante.
“sem efetiva realização”	Apreciativa	O adjetivo “efetiva” qualifica a “realização” com um julgamento de valor sobre sua qualidade. Ele estabelece um contraste entre uma realização verdadeira, válida e autêntica e a suposta realização fraudulenta.

CHb		
<i>Eu até acho a questão de ouvir e falar em inglês interessante, mas o conteúdo é desapropriado com a realidade dos alunos, eles não entendem a eficácia da plataforma e são totalmente desmotivados, não gostam de falar e simplesmente cumprem tarefas para receber nota.</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
100% (44 das 44 palavras)	0% (0 das 44 palavras)	0% (0 das 44 palavras)
<b>Trecho</b>	<b>Modalização</b>	<b>Justificativa</b>
“Eu até acho...”	Lógica	O advérbio “até” somado ao auxiliar de modo “acho” modula o comprometimento do enunciador com a opinião positiva expressa.
“...interessante”	Apreciativa	O adjetivo “interessante” expressa um julgamento de valor positivo e subjetivo do enunciador sobre um aspecto específico da plataforma.
“o conteúdo [é] desapropriado”	Apreciativa	O adjetivo “desapropriado” que qualifica o conteúdo de forma negativa, expressando um julgamento de valor sobre sua inadequação ou falta de conexão com a realidade dos alunos.
“são totalmente desmotivados”	Apreciativa	O advérbio de intensidade “totalmente”, ao modificar “desmotivados”, reforça e maximiza a carga avaliativa negativa do adjetivo, expressando

		um grau extremo de desmotivação.
“não entendem”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “entendem” expressam um julgamento de valor negativo sobre a capacidade cognitiva dos alunos em relação à plataforma e negam um estado esperado ou desejável (o entendimento), avaliando a relação dos alunos com a ferramenta como falha.
“desmotivado”	Apreciativa	O adjetivo “desmotivado” expressa um julgamento de valor negativo do enunciador sobre o estado emocional e engajamento dos alunos.
“nao gostam de falar”	Pragmática	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “gostam” avalia a falta de desejo, a não-intenção ou a resistência dos alunos em relação à ação de falar em inglês; o foco está no “querer-fazer” (ou, neste caso, no “não-querer-fazer”).
“simplesmente”	Apreciativa	O advérbio “simplesmente” qualifica a ação de “cumprir tarefas” de forma redutora e negativa, avaliando-a como sem esforço adicional, mecânica e motivada apenas pela nota, expressando um julgamento crítico sobre a natureza instrumental do engajamento dos alunos.

Christian		
<i>De modo geral, não acho a plataforma ruim. Ruim é a obrigatoriedade de uso semanal. E ainda ter que assinar ata, caso os índices da turma estejam em vermelho. Nunca aconteceu comigo, mas ocorreu com vários colegas. Infelizmente, a maioria dos estudantes não aproveitam a ferramenta de maneira adequada. Sendo assim, acaba sendo uma perda de tempo, já que a grande maioria “chuta” qualquer resposta. Outro ponto importante: os temas não são interessantes para os estudantes, colaborando, ainda mais, para a falta de interesse em realizar as atividades. Eu, particularmente, incentivo ao máximo o uso da plataforma, tanto em sala como em casa, e cobro a utilização da mesma.</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
88,99% (97 das 109 palavras)	11,01% (12 das 109 palavras)	0% (0 das 109 palavras)
<b>Trecho</b>	<b>Modalização</b>	<b>Justificativa</b>
“De modo geral”	Lógica	A locução adverbial “de modo geral” funciona como um operador de generalização e delimita o escopo e a perspectiva da avaliação.
“não acho...”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com auxiliar de modo “acho” introduz o julgamento de valor pessoal e subjetivo do enunciador, posicionando-o em relação à plataforma.
“a plataforma ruim”	Apreciativa	O adjetivo “ruim” é um julgamento de valor negativo direto sobre a plataforma que o enunciador não possui por conta da negação anterior.
“Ruim é a obrigatoriedade”	Apreciativa	O mesmo adjetivo “ruim” é transferido para criticar a imposição do uso, e não a ferramenta em si.
“de uso semanal”	Deontica	O adjetivo “semanal” especifica a norma em termos de periodicidade, reforçando seu caráter prescritivo e institucional.
“ainda ter que assinar ata”	Deontica	A construção modal “ter que” expressa uma obrigação ou imposição externa e indesejada, caracterizando uma ação normativa.
“Nunca aconteceu”	Lógica	O advérbio “nunca” apresenta a não-ocorrência do fato como uma certeza absoluta e inquestionável na experiência do enunciador.
“vários colegas”	Apreciativa	O advérbio quantificador “vários” amplifica a extensão do problema (o assédio), expressando uma avaliação sobre sua gravidade e frequência.
“Infelizmente”	Apreciativa	O advérbio “infelizmente” expressa avaliação subjetiva e um juízo de valor negativo (de pesar) sobre o fato relatado.
“a maioria dos estudantes”	Apreciativa	O quantificador generalizante “maioria”, no contexto, avalia a extensividade do comportamento problemático (“não aproveitam”).
“de maneira adequada”	Apreciativa	A locução “de maneira adequada” estabelece um padrão desejado de uso, funcionando como um julgamento de valor sobre a forma correta (não alcançada) de utilização.
“Sendo assim”	Lógica	A locução adverbial “sendo assim” estabelece uma relação de conclusão ou consequência entre o argumento apresentado anteriormente (sobre os estudantes não aproveitarem adequadamente) e a afirmação que se segue (sobre ser uma “perda de tempo”).
“já que...”	Lógica	A conjunção adverbial “já que” introduz uma relação de causa e consequência no discurso, articulando logicamente o argumento.
“...a grande	Apreciativa	Similar ao uso anterior de “maioria”, mas desta com um intensificador

maioria chuta”		(“grande”) que reforça a generalização e a carga crítica.
“Outro ponto importante”	Apreciativa	O adjetivo “importante” qualifica o “ponto” em um julgamento de valor do enunciador sobre a relevância do argumento que será apresentado.
“não são interessantes”	Apreciativa	O adjetivo “interessante” é negado, expressando um julgamento negativo sobre os temas.
“ainda mais”	Apreciativa	A locução adverbial “ainda mais” intensifica a consequência negativa (“colaborando para a falta de interesse”), acrescentando uma avaliação de agravamento.
“particularmente”	Lógica	O advérbio “particularmente” modula proposição seguinte, indicando que a afirmação (“incentivo ao máximo...”) é válida para um caso particular (o do próprio enunciador) dentro de um universo mais amplo.
“tanto [...] como”	Lógica	A locução adverbial conjuntiva comparativa “tanto... como...” estabelece uma relação de igualdade ou concomitância entre dois termos (“em sala como em casa”), organizando logicamente a informação.

Crazy		
<i>Acho que veio com boa intenção, porém precisava estar atrelada ao conteúdo do RCO. Temos a High, que é totalmente fora do conteúdo e a Teens, que está mais próxima da proposta do estado.</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
100% (34 das 34 palavras)	0% (0 das 34 palavras)	0% (0 das 34 palavras)
Trecho	Modalização	Justificativa
“Acho que”	Apreciativa	O auxiliar de modo “acho” expressa julgamento pessoal e subjetivo do enunciador, introduzindo toda a avaliação que se segue como sua opinião.
“boa intenção”	Apreciativa	O adjetivo “boa” atribui uma qualidade positiva à intenção por trás da plataforma, emitindo um julgamento de valor.
“precisava estar atrelada ao conteúdo”	Deontica	O verbo modal “precisava” avalia a ação (“estar atrelada”) como uma obrigação ou necessidade normativa a ser cumprida e expressa uma exigência sobre como a plataforma deveria funcionar.
“totalmente fora”	Apreciativa	O advérbio “totalmente”, juntamente com a expressão (“fora do conteúdo”) emite um julgamento de valor negativo e categórico sobre a falta de alinhamento da plataforma “High” com o currículo.
“mais próxima da proposta”	Apreciativa	A construção comparativa (“mais próxima”) avalia a plataforma “Teens” de forma relativa e positiva em relação a um parâmetro desejado (“a proposta do estado”), expressando um julgamento de valor sobre seu grau de adequação.

Cris		
<i>Os alunos não respondem aa atividades em casa, somente no colégio. Não há computadores o suficiente para os alunos, os fones de ouvido são poucos também e estragam com facilidade pois todos os alunos usam e não há como repor.</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
100% (40 das 40 palavras)	0% (0 das 40 palavras)	0% (0 das 40 palavras)
Trecho	Modalização	Justificativa
“Não respondem as atividades”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “responde” avalia um comportamento esperado (“responder às atividades em casa”) e relata problemas, funcionando como um julgamento de valor negativo sobre o engajamento dos alunos, avaliado como insuficiente.
“somente no colégio”	Apreciativa	O advérbio restritivo “somente” qualifica a ação (“responder”) como limitada ao colégio e é apresentada como uma limitação crítica, expressando uma avaliação negativa sobre a falta de realização das atividades em casa.
“Não há...”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “há” constata uma falta que, no contexto da crítica à infraestrutura, é claramente avaliada como um problema grave, constituindo um julgamento de valor negativo.
“...computadores o suficiente”	Apreciativa	O adjetivo “suficiente”, na estrutura “não há... o suficiente”, avalia a quantidade como inadequada ou insatisfatória, emitindo um julgamento

		de valor sobre a insuficiência dos recursos.
“fones de ouvido são poucos...”	Apreciativa	O adjetivo quantitativo “poucos” avalia a quantidade de fones de ouvido como sendo muito reduzida, expressando uma crítica à escassez.
“...e estragam com facilidade”	Apreciativa	A locução adverbial “com facilidade” avalia a frequência ou a probabilidade dos estragos como sendo alta, implicando um julgamento negativo sobre a durabilidade ou qualidade dos equipamentos.
“não há como repor”	Lógica	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “há” introduz uma avaliação de impossibilidade em relação à ação de repor os fones e modula a proposição, apresentando-a como uma necessidade negativa ou uma impossibilidade factual.

Darci		
<i>Massante e com pouco engajamento.</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
100% (5 das 5 palavras)	0% (0 das 5 palavras)	0% (0 das 5 palavras)
<b>Trecho</b>	<b>Modalização</b>	<b>Justificativa</b>
“Massante e...”	Apreciativa	O adjetivo de ortografia variante de “maçante” expressa um julgamento de valor negativo e subjetivo, avaliando a experiência com a plataforma como tediosa, cansativa ou monótona.
“com pouco engajamento”	Apreciativa	O advérbio quantificador “pouco” avalia a quantidade de “engajamento” como sendo insuficiente ou abaixo do esperado, expressando um juízo de valor crítico sobre o nível de participação dos alunos durante as aulas com a plataforma.

Deia		
<i>A plataforma de inglês Paraná usada pelos estudantes tem sido uma ferramenta engajamento na aprendizagem em sala de aula.</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
100% (19 das 19 palavras)	0% (0 das 19 palavras)	0% (0 das 19 palavras)
<b>Trecho</b>	<b>Modalização</b>	<b>Justificativa</b>
“ferramenta engajamento”	Apreciativa	Entendido como “engajadora”, o termo, na função de adjetivo, expressa um julgamento de valor positivo, avaliando a plataforma como uma ferramenta que promove envolvimento e participação ativa dos alunos na aprendizagem.

EB		
<i>Entrei recentemente na rede estadual e tive somente duas aulas com os alunos no laboratório até agora. As aulas fluíram bem, com parte das turmas engajadas, mas alguns alunos relataram ter tido problemas técnicos com o áudio da plataforma. Percebi que alguns alunos pulavam os exercícios ou só chutavam as respostas para concluir as atividades. Em uma das turmas de ensino técnico, onde tenho somente uma aula presencial por semana, os alunos pediram no primeiro dia de aula para que usemos a plataforma com uma frequência menor do que com o último professor, já que temos pouco tempo juntos. Ainda não sei como acessar a plataforma como professor para verificar os resultados dos alunos.</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
64,04% (73 das 114 palavras)	0% (0 das 114 palavras)	35,96% (41 das 114 palavras)
<b>Trecho</b>	<b>Modalização</b>	<b>Justificativa</b>
“Entrei recentemente”	Lógica	O advérbio “recentemente” especifica o tempo da ação (“entrei”), delimitando o período de experiência e modulando o alcance temporal da afirmação.
“tive somente duas aulas”	Apreciativa	O advérbio restritivo “somente” avalia a quantidade de aulas como insuficiente ou limitada, expressando um julgamento sobre a escassez.
“as aulas fluíram bem”	Apreciativa	O advérbio de modo “bem” expressa um julgamento de valor positivo sobre como as aulas fluíram.
“turmas engajadas”	Apreciativa	O adjetivo “engajadas” classifica parte das turmas a partir de um julgamento de valor positivo sobre seu nível de envolvimento.
“ter tido problemas técnicos”	Lógica	O adjetivo “técnicos” classifica e especifica o tipo de problema, modulando a compreensão do leitor sobre a natureza do fato relatado.

“Percebi que”	Lógica	O auxiliar de modo “percebi” introduz uma observação pessoal apresentada como constatação, modulando o comprometimento do enunciador com a verdade do que é relatado.
“só chutavam as respostas”	Apreciativa	O advérbio restritivo “só” qualifica a ação de “chutar” como a única ou principal, expressando um julgamento crítico sobre a superficialidade do engajamento.
“tenho somente...”	Apreciativa	O advérbio restritivo “somente” avalia a quantidade como insuficiente, expressando um julgamento sobre a limitação do tempo de contato.
“...uma aula presencial...”	Lógica	O adjetivo “presencial” especifica e diferencia o tipo de aula (em oposição a remota).
“...por semana”	Lógica	A locução adverbial “por semana” indica a frequência que modula a periodicidade da ação, especificando uma condição temporal.
“primeiro dia de aula”	Lógica	O numeral ordinal “primeiro” estabelece uma sequência temporal, modulando a informação sobre a ordem do evento.
“frequência menor”	Apreciativa	O adjetivo comparativo “menor” avalia a frequência de uso como algo que deve ser reduzido em relação a uma referência passada, expressando um julgamento de valor sobre a quantidade desejada.
“último professor”	Lógica	O adjetivo “último” estabelece uma referência temporal e sequencial (o professor anterior na linha do tempo), modulando a comparação e organizando os fatos no eixo do tempo.
“pouco tempo juntos”	Apreciativa	O adjetivo quantificador “pouco” avalia a quantidade de tempo como insuficiente, expressando um julgamento crítico sobre a escassez.
“Ainda não sei como acessar”	Lógica	Os advérbios “ainda” e “não” modulam o estado de conhecimento do enunciador, apresentando-o como um fato atual, mas não permanente, indicando uma possibilidade futura de mudança.

Elbi		
<i>Eu sou do time das antigas, por mais que eu adore muito a tecnologia e entenda o seu valor, eu sou muito mais a favor de trazer de volta os livros para as escolas</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
100% (34 das 34 palavras)	0% (0 das 34 palavras)	0% (0 das 34 palavras)
Trecho	Modalização	Justificativa
“time das antigas”	Apreciativa	O adjetivo “antigas” classifica e valoriza um grupo associado a métodos ou épocas passadas, expressando um julgamento de valor positivo e identitário em relação ao tradicional.
“por mais que eu...”	Lógica	A conjunção concessiva “por mais que” estabelece uma relação de contraste entre duas ideias, apresentando uma concessão (“eu gosto da tecnologia”) que será superada pela afirmação seguinte (“prefiro os livros”).
“...adore muito a tecnologia”	Apreciativa	O advérbio “muito” intensifica o julgamento de valor trazido pelo verbo “adore”, que expressa um forte sentimento positivo sobre a tecnologia.
“eu sou muito mais”	Apreciativa	A estrutura adverbial comparativa “muito mais” expressa uma preferência acentuada e um julgamento de valor hierárquico, avaliando a opção “livros” como significativamente superior à “tecnologia” no contexto escolar.

Ella		
<i>Me sinto desmotivada, pois sou apenas cobrada pelo uso da plataforma com os alunos, e não consigo exercer minha prática em sala como gostaria. Sou “punida” quando os alunos não cumprem as metas, mesmo que isso MUITAS vezes não dependa de mim.</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
78,57% (33 das 42 palavras)	21,43% (9 das 42 palavras)	0% (0 das 42 palavras)
Trecho	Modalização	Justificativa
“me sinto desmotivada”	Apreciativa	O adjetivo “desmotivada” expressa um julgamento de valor negativo sobre o próprio estado emocional e engajamento profissional.
“sou apenas cobrada”	Apreciativa	O advérbio “apenas” qualifica a ação “cobrada” de forma restritiva, avaliando-a como a única ou principal relação estabelecida com a instituição, expressando um julgamento de insuficiência ou reducionismo.

“não consigo exercer...”	Pragmática	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “consigo” no futuro do pretérito avalia a incapacidade ou impossibilidade do enunciador em realizar a ação desejada (“exercer minha prática”), focando no “saber-fazer” ou “poder-fazer” frustrado.
“...como gostaria”	Pragmática	A expressão “como gostaria” no futuro do pretérito introduz uma comparação com um desejo ou intenção não concretizada do enunciador, focalizando o “querer-fazer” ideal em contraste com a realidade.
“Sou ‘punida’”	Apreciativa	O particípio “punida”, especialmente entre aspas, expressa um forte julgamento de valor negativo sobre a consequência que sofre, avaliando-a como injusta, excessiva ou metaforicamente violenta.
“não cumprem as metas”	Pragmática	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “cumprem” avalia a incapacidade ou a falha das/dos estudantes em realizar a ação esperada de cumprir metas.
“mesmo que isso...”	Lógica	A conjunção adverbial “mesmo que” introduz uma circunstância que contrasta com a ideia principal, estabelecendo uma relação lógica de concessão entre as proposições.
“MUITAS vezes...”	Apreciativa	O advérbio quantificador “muitas”, especialmente em caixa alta, intensifica a frequência do fato, avaliando-a como alta e expressando um julgamento sobre a recorrência do problema.
“...não dependa de mim”	Lógica	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “dependa” avalia a relação de dependência como não existente ou irrelevante para o fato anterior, apresentando-a como uma possibilidade que não se concretiza.

English lover		
<i>Faço uso dos vídeos em sala de aula para desenvolver o listening e o speaking dos alunos.</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
100% (17 das 17 palavras)	0% (0 das 17 palavras)	0% (0 das 17 palavras)
<b>Trecho</b>	<b>Modalização</b>	<b>Justificativa</b>
X	Grau zero	O enunciado todo é uma constatação pura sobre uma prática pedagógica

EMBDS		
<i>Recomendo plenamente</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
100% (2 das 2 palavras)	0% (0 das 2 palavras)	0% (0 das 2 palavras)
<b>Trecho</b>	<b>Modalização</b>	<b>Justificativa</b>
“Recomendo plenamente”	Apreciativa	O advérbio de intensidade “plenamente” qualifica o verbo “recomendo” de forma absoluta, expressando um julgamento de valor positivo total e sem reservas, transmitindo a avaliação entusiástica do enunciador sobre o tema.

Fani		
<i>A plataforma Inglês Paraná <b>poderia</b> ser uma ferramenta <b>facilitadora</b> no processo de ensino e aprendizagem <b>se fosse facultado</b> ao professor <b>como</b> incluí-la em seu planejamento pedagógico. Porém, como o uso da plataforma é <b>imposto</b>, visando o cumprimento de um cronograma que <b>muitas vezes não acompanha</b> o trabalho docente em sala de aula, acaba sendo um momento <b>desconectado, descontextualizado</b>. Existe, <b>além disso</b>, uma cobrança <b>ostensiva</b> por números, metas, o que <b>sobrecarrega tanto</b> o docente <b>como</b> os alunos, que <b>muitas vezes realizam</b> as atividades <b>apenas</b> para atingir as metas <b>estabelecidas</b>, sem preocupação com aprendizado.</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
80,43% (74 das 92 palavras)	19,57% (18 das 92 palavras)	0% (0 das 92 palavras)
<b>Trecho</b>	<b>Modalização</b>	<b>Justificativa</b>
“poderia ser...”	Lógica	O verbo “poderia” no futuro do pretérito apresenta uma possibilidade não realizada, modulando o comprometimento do enunciador com a verdade do enunciado e expressando um cenário hipotético.
“...uma ferramenta facilitadora”	Apreciativa	O adjetivo “facilitadora” expressa um julgamento de valor positivo sobre a função potencial da plataforma, avaliando-a como algo que tornaria o processo mais fácil.
“se fosse...”	Lógica	A conjunção condicional “se fosse” estabelece uma relação de condição irreal para a realização do cenário positivo descrito, estruturando o argumento.

“...facultado ao professor...”	Deontica	O particípio “facultado” com valor adjetivo expressa uma permissão ou liberdade que deveria ser concedida ao professor, refletindo uma norma desejada (de autonomia) em oposição à imposição atual.
“...como incluí-la”	Pragmática	A expressão “como incluí-la” foca no “saber-fazer” da/do professor, referindo-se ao método ou maneira de realizar a ação de integração ao planejamento.
“planejamento pedagógico”	Apreciativa	O adjetivo “pedagógico” qualifica o planejamento com uma carga valorativa positiva, associando-o à esfera educacional especializada e desejável.
“...da plataforma é imposto”	Apreciativa	O particípio “imposto” valor adjetivo expressa um julgamento negativo sobre a forma de implementação, avaliando-a como coercitiva e autoritária.
“muitas vezes...”	Apreciativa	A locução adverbial “muitas vezes” quantifica e intensifica a frequência do descompasso, expressando um julgamento sobre sua recorrência.
“...não acompanha...”	Lógica	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “acompanha” apresenta a desconexão entre o cronograma da plataforma e o trabalho do professor.
“...o trabalho docente”	Apreciativa	O adjetivo “docente” qualifica o trabalho, atribuindo-lhe uma valorização profissional, em contraste com a lógica impessoal e burocrática criticada.
“...um momento desconectado...”	Apreciativa	O adjetivo “desconectado” expressa um julgamento negativo sobre o momento de uso da plataforma, avaliando-o como isolado e sem integração.
“...descontextualizado”	Apreciativa	O adjetivo “descontextualizado” expressa um julgamento negativo similar ao anterior, enfatizando a falta de relação com a realidade.
“além disso”	Lógica	O advérbio “além” introduz um novo argumento na sequência da crítica, organizando a progressão do discurso.
“uma cobrança ostensiva”	Apreciativa	O adjetivo “ostensiva” qualifica a cobrança de forma negativa, expressando um julgamento sobre sua natureza opressiva.
“tanto [...] como”	Lógica	A locução adverbial comparativa “tanto... como...” estabelece uma relação de igualdade na sobrecarga entre “docente” e “alunos”, organizando a informação de forma lógica.
“muitas vezes realizam...”	Apreciativa	A locução adverbial “muitas vezes” intensifica a frequência do comportamento instrumental dos alunos.
“apenas para atingir...”	Apreciativa	O advérbio restritivo “apenas” qualifica a motivação dos alunos de forma negativa, avaliando-a como limitada e insuficiente (só para cumprir metas).
“...as metas estabelecidas”	Deontica	O particípio “estabelecidas” se refere às metas definidas por uma instância normativa superior (a instituição), indicando sua origem impositiva e externa.

Filho		
<i>Aprendi com frequência</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
100% (3 das 3 palavras)	0% (0 das 3 palavras)	0% (0 das 3 palavras)
<b>Trecho</b>	<b>Modalização</b>	<b>Justificativa</b>
“com frequência”	Lógica	A locução adverbial “com frequência” modula a ação verbal (“aprendi”) no eixo do tempo, especificando sua periodicidade ou regularidade, delimitando e caracterizando a ocorrência do fato no tempo.

Fofura		
<i>Satisfeita até o momento.</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
100% (4 das 4 palavras)	0% (0 das 4 palavras)	0% (0 das 4 palavras)
<b>Trecho</b>	<b>Modalização</b>	<b>Justificativa</b>
“Satisfeita...”	Apreciativa	O adjetivo “satisfeita” expressa um julgamento de valor positivo e subjetivo do enunciador sobre seu estado emocional ou sua avaliação em relação ao objeto em questão.

<b>Giselle</b>		
<i>Não vejo nenhuma aprendizagem nela. Muitos erros, áudio péssimo e sem contar a pressão para usar. Vejo apenas para disfarçar um gasto inútil do governo. Prefiro o bom e antigo livro onde podíamos na realidade, trabalhar e discutir textos com temas diferentes fazendo com que nosso aluno, durante as aulas, pudesse ler e discutir temas. Na plataforma é só clicar para ficar verde</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
93,65% (59 das 63 palavras)	6,35% (4 das 63 palavras)	0% (0 das 63 palavras)
Trecho	Modalização	Justificativa
“Não vejo nenhuma aprendizagem”	Lógica	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “vejo” apresenta a ausência de aprendizagem como uma certeza inquestionável do enunciador.
“Muitos erros”	Apreciativa	O advérbio quantificador “muitos” amplifica a quantidade de erros, expressando um julgamento negativo sobre a extensão do problema.
“áudio péssimo”	Apreciativa	O adjetivo “péssimo” expressa um julgamento de valor negativo extremo sobre a qualidade do áudio.
“Vejo apenas para”	Apreciativa	A estrutura adverbial “vejo apenas” expressa um julgamento redutor e negativo sobre a finalidade da plataforma.
“gasto inútil”	Apreciativa	O adjetivo inútil expressa um forte julgamento negativo sobre o gasto, classificando-o como desperdício.
“Prefiro...”	Apreciativa	O verbo “prefiro” expressa uma escolha pessoal e um juízo de valor comparativo explícito.
“...o bom...”	Apreciativa	O adjetivo “bom” expressa um julgamento de valor positivo sobre o livro.
“...e antigo livro”	Apreciativa	O adjetivo “antigo”, por contraste com a plataforma, atribui valor positivo à tradição e aos métodos passados.
“temas diferentes”	Apreciativa	O adjetivo “diferentes” qualifica positivamente a variedade dos temas no livro.
“fazendo com que”	Lógica	A locução “fazendo com que” estabelece uma relação de consequência entre ações, modulando a conexão lógica.
“é só clicar...”	Apreciativa	O advérbio restritivo “só” qualifica a ação na plataforma de forma redutora e negativa.
“...para ficar verde”	Apreciativa	O adjetivo “verde” adquire carga negativa, simbolizando uma conclusão superficial e aparente da atividade.

<b>Inglesamar</b>		
<i>Penso ser uma excelente ferramenta. Sabemos que, infelizmente, muitos dos nossos alunos não aproveitam. Porém aqueles que se dedicam e fazem as atividades com responsabilidade, com certeza estão aprendendo e se desenvolvendo.</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
71,87% (23 das 32 palavras)	28,13% (9 das 32 palavras)	0% (0 das 32 palavras)
Trecho	Modalização	Justificativa
“Penso ser...”	Apreciativa	A estrutura verbal “penso ser” introduz explicitamente a avaliação que se segue como uma opinião pessoal e subjetiva do enunciador.
“...uma excelente ferramenta”	Apreciativa	O adjetivo “excelente” expressa um julgamento de valor positivo e de alto grau sobre a qualidade da ferramenta.
“Sabemos que...”	Lógica	A expressão “sabemos que” apresenta a proposição seguinte como um conhecimento compartilhado ou uma constatação coletiva, modulando seu estatuto de verdade para algo tido como sabido por um grupo.
“...infelizmente...”	Apreciativa	O advérbio “infelizmente” expressa um juízo de valor afetivo negativo (de pesar ou lamentação) sobre o fato que é relatado a seguir.
“...muitos dos nossos alunos...”	Apreciativa	O quantificador “muitos” avalia a quantidade de alunos que não aproveitam como sendo elevada, expressando um julgamento sobre a extensão do problema.
“...não aproveitam”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “aproveitam” avalia o comportamento dos alunos de forma crítica, expressando um julgamento de valor sobre a falta de proveito tirado da ferramenta.
“com responsabilidade”	Apreciativa	A locução adverbial “com responsabilidade” qualifica a maneira de fazer as atividades e introduz um julgamento de valor positivo sobre a forma correta, engajada e desejável de realizá-las.

“com certeza estão aprendendo”	Lógica	A locução adverbial “com certeza” expressa certeza absoluta e inquestionável sobre a afirmação de que os alunos dedicados “estão aprendendo e se desenvolvendo”.
--------------------------------	--------	--

Inutilidade da plataforma		
<i>O conteúdo <b>abordado</b> na plataforma <b>não está relacionado</b> à realidade da sala de aula. temas <b>relacionados</b> à vida <b>adulta</b>, atividades <b>mecânicas</b> e <b>repetitivas</b>, que <b>não agregam</b> conhecimento e <b>não cativam</b> o interesse e motivação dos alunos.</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
100% (36 das 36 palavras)	0% (0 das 36 palavras)	0% (0 das 36 palavras)
Trecho	Modalização	Justificativa
“O conteúdo abordado”	Lógica	O particípio “abordado” atua como um adjetivo que especifica e delimita o conteúdo temático em discussão (aquele que foi tratado pela plataforma).
“não está relacionado”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “está” e o particípio “relacionado” nega a conexão entre o conteúdo e a realidade da sala de aula, expressando um julgamento de valor negativo sobre a pertinência e adequação do material.
“temas relacionados...”	Lógica	O particípio “relacionados” atua como um adjetivo que qualifica e classifica os temas.
“à vida adulta”	Apreciativa	O adjetivo “adulta” qualifica os temas como inadequados ou distantes da realidade dos alunos (geralmente adolescentes), implicando um julgamento negativo sobre sua escolha.
“atividades mecânicas...”	Apreciativa	O adjetivo “mecânicas” expressa um julgamento negativo sobre a natureza das atividades, classificando-as como automatizadas e sem criatividade.
“...e repetitivas”	Apreciativa	O adjetivo “repetitivas” complementa a crítica anterior, avaliando as atividades como monótonas e desestimulantes.
“não agregam”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “agregam” expressa um julgamento de valor negativo sobre a utilidade das atividades, avaliando-as como vazias de conhecimento.
“não cativam”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “cativa”, semelhante à anterior, expressa um julgamento negativo sobre a capacidade das atividades de despertar interesse e motivação.

JMascis		
<i>A plataforma, da maneira como é colocada, engessa <b>tanto</b> professores <b>quanto</b> estudantes na medida que se torna uma obrigação para esses. <b>Independente</b> das dificuldades cotidianas que vão <b>desde</b> assistência <b>técnica</b> até a falta de engajamento de parte dos estudantes que <b>não conseguem</b> encontrar sentido (a <b>não ser</b> a atribuição de nota) na plataforma.</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
100% (53 das 53 palavras)	0% (0 das 53 palavras)	0% (0 das 53 palavras)
Trecho	Modalização	Justificativa
“tanto [...] quanto”	Lógica	A locução conjuntiva comparativa “tanto... quanto...” estabelece uma relação de igualdade e simultaneidade na ação de “engessar”, aplicando-a igualmente a “professores” e “estudantes”.
“Independente”	Lógica	O adjetivo “independente” introduz uma circunstância (as dificuldades) que, em tese, não deveria afetar a situação principal (a obrigatoriedade), estabelecendo uma relação concessiva que reforça a crítica à rigidez da imposição.
“...das dificuldades cotidianas”	Apreciativa	O adjetivo “cotidianas” qualifica as dificuldades, avaliando-as como frequentes, recorrentes e inerentes ao dia a dia, o que intensifica a crítica ao contexto de uso.
“desde [...] até”	Lógica	A locução conjuntiva “desde... até...” delimita um espectro ou uma amplitude, organizando e exemplificando a gama de problemas de forma estruturada.
“assistência técnica”	Lógica	O adjetivo “técnica” especifica e classifica o tipo de assistência, modulando a informação para maior precisão.

“estudantes não conseguem”	Pragmáticas	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “conseguem” avalia a incapacidade ou a falha dos estudantes em realizar a ação de “encontrar sentido”, focando no “saber-fazer” frustrado.
“a não ser”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “ser” funciona como um operador de exclusão e redução e restringe o sentido encontrado apenas à “atribuição de nota”, expressando um julgamento negativo sobre a motivação puramente instrumental e superficial dos alunos.

João		
<i>É uma boa plataforma, conteúdo de alta qualidade e didática muito boa. O único ponto fraco é não estar adaptada para a faixa etária e universo cultural dos estudantes. A cobrança da SEED também é chata... tira a autonomia de ensino. Mas isso um dado geral.</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
100% (46 das 46 palavras)	0% (0 das 46 palavras)	0% (0 das 46 palavras)
<b>Trecho</b>	<b>Modalização</b>	<b>Justificativa</b>
“boa plataforma”	Apreciativa	O adjetivo “boa” expressa um julgamento de valor positivo sobre a plataforma.
“alta qualidade”	Apreciativa	O adjetivo “alta” intensifica positivamente a qualidade, expressando um julgamento de valor elevado.
“didática muito boa”	Apreciativa	O advérbio intensificador “muito” combinado com o adjetivo “boa” reforça um julgamento favorável sobre a didática.
“O único...”	Lógica	O adjetivo “único” funciona como um operador de exclusividade, indicando que há apenas um ponto fraco.
“...ponto fraco...”	Apreciativa	O adjetivo “fraco” qualifica o “ponto” de forma negativa, expressando um julgamento de valor crítico sobre um aspecto específico.
“...é não estar adaptada”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “estar” e o adjetivo “adaptada” expressa um julgamento de valor negativo sobre a falta de adequação da plataforma.
“universo cultural”	Lógica	O adjetivo “cultural” especifica e classifica o tipo de universo, modulando a informação para maior precisão.
“A cobrança [...] também...”	Lógica	O advérbio “também” adiciona uma informação à crítica anterior, funcionando como um conector aditivo no argumento.
“...é chata”	Apreciativa	O adjetivo “chata” expressa um julgamento de valor negativo sobre a cobrança da SEED, avaliando-a como desagradável e incômoda.
“um dado geral”	Lógica	O adjetivo “geral” modifica “dado”, indicando que a informação é de caráter amplo ou comum, generalizando a afirmação.

John Bob		
<i>A plataforma tem sua utilidade e relevância, porém a maneira como é colocada, obrigatória e fazendo parte do currículo semanal do ensino de Língua inglesa, foge do nosso controle como professores. Penso que a plataforma deveria sim ser obrigatória, mas num contexto extra classe, como tarefa de casa por exemplo, para ampliarmos ainda mais o escopo de nossas aulas. Apenas uma única aula, como é o caso das escolas regulares ou CCM, ou duas nos casos de colégios integrais, sendo nossa outra aula dada em forma de plataforma limita muito nossa metodologia e acaba afetando o ensino aprendizagem efetivo dos alunos. Afinal, se podem estudar através de uma mera plataforma online, pra que professor presencial? Seria para obrigar os alunos a realizarem todas as lições e inflar os números do B.I. ? Seria para domarmos as feras que não dão conta de estudar e não pegam em um caderno em casa além do que já é passado no colégio? Ficam as indagações.</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
92,6% (150 das 162 palavras)	7,4% (12 das 162 palavras)	0% (0 das 162 palavras)
<b>Trecho</b>	<b>Modalização</b>	<b>Justificativa</b>
“a maneira como é colocada”	Lógica	A estrutura “a maneira como” especifica e introduz o modo de implementação como o foco da crítica, modulando a direção do argumento.
“obrigatória”	Deontica	O adjetivo “obrigatória” expressa a imposição de uma norma pelo sistema, refletindo a obrigatoriedade institucional.
“currículo semanal”	Lógica	O adjetivo “semanal” age como especificação factual que situa a plataforma dentro de uma estrutura organizacional (currículo) e temporal (semanal), delimitando o contexto.

“Penso que...”	Apreciativa	A estrutura “penso que” introduz a proposição seguinte como uma opinião pessoal e subjetiva do enunciador.’
“...a plataforma deveria...”	Deontica	O verbo “deveria” no futuro do pretérito expressa uma obrigação ou necessidade ideal, apresentando uma norma desejada em contraposição à atual.
“...sim ser obrigatória”	Deontica	O advérbio “sim” reforça a afirmação, e o adjetivo “obrigatória” reitera a norma desejada.
“contexto extra classe”	Lógica	O adjetivo “extra” especifica e delimita o ambiente desejado para o uso, organizando a proposta.
“ainda mais”	Apreciativa	Os advérbios “ainda” e “mais” intensificam a ação de ampliação, expressando um julgamento de valor positivo sobre o benefício esperado.
“Apenas uma única sala”	Apreciativa	O advérbio redutor “apenas” combinado com o quantificador “única” expressa um julgamento negativo sobre a insuficiência do tempo presencial.
“escolas regulares”	Lógica	O adjetivo “regulares” classifica descritivamente um tipo de escola, fornecendo especificação factual.
“colégios integrais”	Lógica	O adjetivo “integrais” classifica descritivamente outro tipo de escola, continuando a especificação.
“ensino aprendizagem efetivo”	Apreciativa	O adjetivo “efetivo” expressa um julgamento de valor positivo sobre o tipo de ensino que está sendo prejudicado, estabelecendo um parâmetro desejado.
“Afinal”	Lógica	O advérbio “afinal” introduz uma conclusão, justificativa ou pergunta retórica final, organizando o clímax do argumento.
“mera plataforma online”	Apreciativa	O adjetivo depreciativo “mera” expressa um forte julgamento de valor negativo, desqualificando a plataforma como algo insignificante ou de pouco valor.
“professor presencial”	Apreciativa	O adjetivo “presencial” expressa um julgamento de valor implícito positivo sobre a figura do professor que atua no espaço físico da sala de aula, em oposição à mediação tecnológica impessoal.
“Seria para obrigar”	Lógica	O verbo “seria” no futuro do pretérito serve para levantar possibilidades, conjecturas ou hipóteses sobre as reais intenções por trás da política da plataforma.
“todas as lições”	Apreciativa	O advérbio quantificador “todas” amplifica a completude da ação cobrada, contribuindo para a crítica sobre a pressão por quantidade.
“Seria para domarmos”	Lógica	Novamente, o uso do verbo “seria” no futuro do pretérito serve para levantar possibilidades, conjecturas ou hipóteses sobre as reais intenções por trás da política da plataforma.
“não dão conta de estudar”	Pragmáticas	O advérbio de negação “não” combinado com a expressão “dão conta de” avalia a incapacidade dos alunos em realizar a ação de estudar de forma autônoma.
“não pegam um caderno”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “pegam” representa um comportamento esperado, expressando um julgamento crítico sobre a falta de hábito de estudo dos alunos.
“além do que”	Lógica	O advérbio “além” estabelece uma relação de adição ou excesso, estruturando a comparação entre o que é feito e o que poderia ser.
“já é passado”	Lógica	O advérbio “já” indica anterioridade, modulando a informação temporal sobre o conteúdo.

### Jorge Amado

A **única** vantagem que a plataforma oferece é que eu trabalho **menos**.

A escola em que dou aula é **rural**, lá a maioria dos alunos fazem a plataforma **frequentemente** e **quase sempre** estão com o **BI verde**, o diretor até me elogiou por isso **uns dias atrás**. Mas a verdade é que dos **mais de 80** alunos que tenho, **apenas uns 5** parecem aprender alguma coisa com a plataforma. A escola tem **muito** investimento em infraestrutura, **principalmente** comparando-a a outras escola da cidade e também a outras escolas rurais. **O diretor me disse uma vez que foi por seus contatos com vereadores locais**. **Enfim**, isso significa que a os alunos têm ao seu dispor, fones e computadores de qualidade. **Assim**, eles fazem a plataforma, com os instrumentos **adequados** e **mesmo assim** não aprendem. Para mim isso é evidência da falta de adequação da plataforma ao ensino público. A **Inglês Paraná** foi feita para empresas ou pessoas que **querem estudar**

<i>sozinhas, os exercícios não são divertidos, não são desafiadores e os estudantes podem chutar a grande maioria deles. Só tem um exercício que não dá para chutar em aparentemente toda a plataforma porque todos os alunos me pedem para fazer ele com eles. O resto dos exercícios eles chutam ou pulam sem nem ter que chutar.</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
88,84% (191 das 215 palavras)	0% (0 das 215 palavras)	11,16% (24 das 215 palavras)
<b>Trecho</b>	<b>Modalização</b>	<b>Justificativa</b>
“A única vantagem”	Apreciativa	O adjetivo “única” restringe e avalia, expressando um julgamento de que há apenas uma vantagem e possivelmente é insuficiente.
“eu trabalho menos”	Apreciativa	O advérbio “menos” é uma avaliação subjetiva da consequência prática do trabalho, podendo ser vista como positiva para o professor, mas no contexto aparenta ter tom irônico ou crítico.
“a escola [...] é rural”	Lógica	O adjetivo “rural” descritivo especifica o contexto, modulando a informação de forma factual.
“fazem [...] frequentemente”	Lógica	O advérbio “frequentemente” modula a frequência da ação, indicando regularidade.
“quase sempre”	Lógica	A junção dos advérbios “quase” e “sempre” indica uma frequência alta, mas não total, modulando a afirmação sobre o estado do BI no seu contexto escolar.
“BI verde”	Apreciativa	O adjetivo “verde” simbolicamente carrega uma avaliação positiva (de sucesso, aprovação), mas no contexto pode ter sido usada de forma crítica.
“até me elogiou”	Apreciativa	O advérbio “até” indica surpresa ou contraste sobre o juízo de valor positivo externo (elogio).
“dias atrás”	Lógica	O advérbio “atrás” pontua uma especificação temporal factual.
“dos mais de 80 alunos”	Apreciativa	O advérbio quantificador “mais” amplifica o número, enfatizando a quantidade total para contrastar com os que aprendem.
“apenas uns 5”	Apreciativa	O advérbio “apenas” restringe e avalia como poucos, expressando uma crítica sobre a baixa eficácia.
“tem muito investimento”	Apreciativa	O advérbio “muito” intensifica positivamente o investimento, expressando um juízo de valor sobre a quantidade.
“principalmente”	Lógica	O advérbio “principalmente” destaca um aspecto em relação a outros, organizando a informação de forma comparativa.
“vereadores locais”	Lógica	O adjetivo “locais” especifica o tipo de contato, fornecendo detalhe factual.
“Enfim”	Lógica	O advérbio “enfim” marca uma conclusão ou resumo do raciocínio anterior.
“de qualidade”	Apreciativa	A estrutura “de qualidade” age como avaliação positiva dos instrumentos disponíveis.
“Assim”	Lógica	O advérbio conclusivo “assim” indica uma relação lógica com o anterior.
“instrumentos adequados”	Apreciativa	O adjetivo “adequados” expressa um juízo positivo sobre a adequação dos recursos.
“mesmo assim”	Lógica	A junção dos advérbios “mesmo” e “assim” indica contraste, introduzindo uma ideia que persiste apesar das condições favoráveis.
“não aprendem”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “aprendem” avalia o resultado como falho.
“que querem estudar sozinhas”	Pragmáticas	O verbo auxiliar de modo “querem” refere-se à intenção ou desejo de um agente (pessoas que querem estudar sozinhas), focando no “querer-fazer”.
“não são divertidos”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “são” e o adjetivo “divertidos” julga negativamente os exercícios.
“não são desafiadores”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “são” e o adjetivo “desafiadores” julga negativamente a falta de desafio.
“estudantes podem chutar...”	Pragmáticas	O verbo auxiliar de modo “podem” indica possibilidade ou permissão, focando na capacidade dos alunos de realizar a ação (chutar).
“...a grande maioria”	Apreciativa	O adjetivo quantificador “grande” avalia a extensão do fenômeno (chutar) como muito ampla.
“Só tem um exercício...”	Apreciativa	O advérbio “só” restringe e avalia como quantidade muito limitada.

“...que não dá pra chutar”	Pragmáticas	O advérbio de negação “não” combinado com os verbos “dá” e “chutar” expressa impossibilidade, focando na capacidade (ou falta dela) de realizar a ação.
“aparentemente...”	Lógica	O advérbio “aparentemente” indica que a afirmação é baseada na aparência ou evidência disponível, modulando o grau de certeza.
“...toda a plataforma”	Apreciativa	O advérbio “toda” generaliza de forma absoluta, podendo carregar uma crítica sobre a extensão do problema.
“todos os alunos”	Apreciativa	O advérbio “todo” causa uma generalização totalizante que expressa unanimidade, reforçando a crítica.
“sem nem...”	Lógica	O advérbio “nem” funciona como um intensificador negativo que expande e reforça o escopo da negação já presente na estrutura.
“...ter que chutar”	Deontica	O verbo modal “ter” expressa uma necessidade ou obrigação imposta pela situação ou pela natureza da tarefa.

Karina		
<p>A plataforma <b>deveria</b> ser uma ferramenta a <b>mais</b> de trabalho a qual <b>eu escolheria</b> quando usar para agregar conhecimento aos meus alunos e <b>não</b> de forma obrigatória como acontece. <b>Também</b>, a cobrança para bater as metas de uso são abusivas. <b>Além</b> da dificuldade dos alunos em realizarem os exercícios de fala. A maioria dos alunos não tem o conhecimento mínimo do Inglês para falar as frases que <b>têm que ser</b> perfeitas para avançar ao <b>próximo</b> nível e assim eles desanimam de continuar. Há também a falta de fones com microfones para captar melhor as falas nos tablets.</p>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
86,6% (84 das 97 palavras)	13,4% (13 das 97 palavras)	0% (0 das 97 palavras)
Trecho	Modalização	Justificativa
“deveria ser”	Deontica	O verbo modal “deveria” no futuro do pretérito expressa uma obrigação ou necessidade ideal, apresentando uma norma desejada em contraposição à situação atual.
“ferramenta a mais”	Apreciativa	A expressão “ferramenta a mais” qualifica a plataforma de forma positiva, avaliando-a como um recurso complementar e desejável, em oposição a ser obrigatória.
“eu escolheria”	Pragmática	O verbo “escolheria” no futuro do pretérito avalia a intenção e o desejo do agente (o professor) em um cenário hipotético, focando no seu “querer-fazer”.
“não de forma obrigatória...”	Apreciativa	A estrutura negativa “não de forma obrigatória” expressa um julgamento de valor negativo sobre o modo impositivo de uso, rejeitando a norma atual.
“Também a cobrança...”	Lógica	O advérbio “também” funciona como um conector aditivo, introduzindo um novo elemento à sequência crítica e organizando o discurso.
“...de uso são abusivas”	Apreciativa	O adjetivo “abusivas” expressa um forte julgamento de valor negativo, classificando a cobrança como excessiva e inadequada.
“Além da dificuldade”	Lógica	A locução adverbial “além da” introduz uma adição ao argumento, organizando a progressão das críticas de forma lógica.
“não tem o conhecimento mínimo”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “ter” e o substantivo “conhecimento” avalia a condição dos alunos como insuficiente, expressando um julgamento sobre sua inadequação para a tarefa.
“tem que ser...”	Deontica	A locução modal “tem que” expressa uma obrigação ou necessidade imposta pelo sistema, refletindo uma norma interna da plataforma.
“...perfeitas”	Apreciativa	O adjetivo “perfeitas” qualifica as frases que os alunos devem produzir, expressando um julgamento de valor negativo sobre o padrão de exigência da plataforma, avaliado como excessivo, rígido e inatingível para a realidade dos estudantes.
“...para avançar ao próximo nível”	Lógica	O adjetivo “próximo” estabelece uma relação lógica de condição-consequência, indicando o objetivo necessário para a progressão.
“captar melhor”	Apreciativa	O advérbio “melhor” qualifica a ação de captar as falas, expressando um julgamento de valor sobre a qualidade desejada e não alcançada.

Kelly		
<i>A plataforma é bacana, porém há exercícios de speaking ou writing que não condiz com o nível do aluno. Muitos alunos não sabem nem o básico.... O microfone como disse raramente funciona e eu trabalho com a plataforma em duas escolas diferentes... como professora fico de mãos atadas, pois não consigo resolver alguns problemas técnicos em sala de aula...</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
100% (58 das 58 palavras)	0% (0 das 58 palavras)	0% (58 das 58 palavras)
Trecho	Modalização	Justificativa
“é bacana”	Apreciativa	O adjetivo “bacana” expressa um julgamento de valor positivo e informal, avaliando a plataforma de forma favorável.
“não condiz”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “condiz” expressa um julgamento de valor negativo, avaliando os exercícios como inadequados e desalinhados com o nível das/dos estudantes.
“Muitos alunos...”	Apreciativa	O quantificador “muitos” amplifica a extensão do problema, expressando um julgamento sobre a quantidade significativa de estudantes afetados.
“...não sabem”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “sabem” e o advérbio “nem” avalia o conhecimento dos alunos como insuficiente, expressando um julgamento crítico sobre sua falta de domínio do conteúdo básico.
“raramente funciona”	Lógica	O advérbio de frequência “raramente” modula a ocorrência pouco comum do funcionamento do microfone.
“duas escolas diferentes”	Lógica	O adjetivo “diferentes” classifica e especifica as escolas, fornecendo uma informação factual que contextualiza a experiência do enunciador.
“fico de mãos atadas”	Pragmática	A expressão idiomática “de mãos atadas” avalia a situação do enunciador de impotência e restrição do “querer-fazer”.
“não consigo resolver”	Pragmática	A estrutura “não consigo” avalia a incapacidade da professora em realizar a ação de resolver problemas, focando no seu “saber-fazer” frustrado.
“problemas técnicos”	Lógica	O adjetivo “técnicos” classifica e especifica o tipo de problema, modulando a informação para maior precisão.

Livia		
<i>A obrigatoriedade do uso da plataforma junto às cobranças frequente de índices de acesso limitam o professor e os alunos pois ao que parece pelo pouco tempo que se tem e pouca base dos alunos acaba sendo atividades mecânicas apenas para cumprir, neste caso o que menos importa é o aprendizado.</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
68,63% (38 das 51 palavras)	31,37% (12 das 51 palavras)	0% (0 das 51 palavras)
Trecho	Modalização	Justificativa
“junto às...”	Lógica	O adverbio “junto” estabelece uma relação de associação ou simultaneidade entre a obrigatoriedade e as cobranças, conectando logicamente os dois elementos da crítica.
“...cobranças frequente”	Apreciativa	O adjetivo “frequente” qualifica as cobranças, expressando um julgamento de valor negativo sobre sua recorrência excessiva.
“pouco tempo”	Apreciativa	O advérbio “pouco” avalia a quantidade de tempo disponível como insuficiente, expressando um julgamento crítico sobre uma condição limitadora.
“pouca base dos alunos”	Apreciativa	O advérbio “pouca” avalia o conhecimento prévio dos alunos como deficiente, expressando um julgamento negativo sobre sua preparação para as atividades.
“atividades mecânicas...”	Apreciativa	O adjetivo “mecânicas” classifica as atividades de forma negativa, avaliando-as como automatizadas, repetitivas e desprovidas de engajamento cognitivo.
“...apenas para cumprir”	Apreciativa	O advérbio “apenas” expressa um julgamento redutor e negativo sobre a finalidade das atividades, avaliando-a como meramente instrumental e burocrática.
“menos importa”	Apreciativa	O advérbio “menos” hierarquiza os valores em jogo, expressando um julgamento crítico sobre a desvalorização do aprendizado em detrimento do cumprimento de metas.

Magrela		
<p>Neste ano, atuo em um colégio que <b>não dispõe</b> de estrutura adequada para o uso da plataforma Inglês Paraná. A <b>principal</b> dificuldade está na falta de recursos: <b>não há computadores suficientes</b> para todos os estudantes, <b>não contamos com headsets</b> e a internet da escola <b>não suporta o acesso simultâneo</b>, o que inviabiliza o trabalho quando os alunos <b>conseguem se conectar</b>.</p> <p>Diante dessas limitações, <b>não percebo benefícios</b> concretos na utilização da plataforma, <b>especialmente</b> considerando a forma como <b>somos cobrados</b> como professores. O uso <b>individualizado</b> por parte de cada aluno, nas condições <b>atuais</b>, <b>não se mostra produtivo</b>. Entendo que a plataforma <b>poderia</b> ser <b>melhor aproveitada</b> se fosse aplicada de maneira diferente, <b>adaptada</b> à realidade da escola, possibilitando um uso <b>mais coletivo, dinâmico e efetivo</b> no processo de aprendizagem.</p>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
96,83% (122 das 126 palavras)	3,17% (4 das 126 palavras)	0% (0 das 126 palavras)
Trecho	Modalização	Justificativa
“não dispõe da...”	Lógica	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “dispõe” modula o comprometimento do enunciador com a verdade da proposição, negando-a categoricamente e apresentando essa ausência como um fato objetivo do contexto.
“...estrutura adequada”	Apreciativa	O adjetivo “adequada” expressa um julgamento de valor sobre o tipo de estrutura necessária, avaliando a existente como insuficiente ou inadequada.
“A principal dificuldade”	Lógica	O adjetivo “principal” hierarquiza, especifica uma dificuldade entre outras, e organiza a informação logicamente e focalizando o argumento.
“Não há computadores...”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “há” constata uma falta que, no contexto da crítica, expressa um julgamento de valor negativo sobre a precariedade da infraestrutura.
“...suficientes para todos os estudantes”	Apreciativa	O adjetivo “suficientes” avalia a quantidade de computadores como insatisfatória, emitindo um julgamento crítico sobre a insuficiência dos recursos.
“não contamos com headsets”	Apreciativa	A estrutura verbal negativa “não contamos com” nega a posse de um recurso necessário, avaliando essa falta de forma negativa dentro da argumentação crítica.
“a internet [...] não suporta...”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “suporta” avalia a capacidade da internet como deficiente, expressando um julgamento negativo sobre sua inadequação técnica.
“...o acesso simultâneo”	Lógica	O adjetivo “simultâneo” especifica o tipo de demanda técnica, fornecendo uma informação descritiva que detalha a limitação.
“os alunos conseguem”	Pragmática	O verbo “conseguem” avalia a capacidade dos alunos em realizar a ação de se conectar, focando em seu “poder-fazer” eventual.
“não percebo...”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo auxiliar de modo “percebo” expressa uma opinião pessoal, constituindo um julgamento de valor subjetivo sobre a ausência de benefícios.
“...benefícios concretos”	Apreciativa	O adjetivo “concretos” qualifica positivamente o tipo de benefício desejado, estabelecendo um parâmetro de valor não alcançado na avaliação do enunciador.
“especialmente”	Lógica	O advérbio “especialmente” focaliza e destaca um aspecto particular dentro do argumento, organizando a ênfase da crítica.
“como somos cobrados”	Lógica	A conjunção adverbial “como” introduz uma explicação sobre o modo da cobrança, especificando e detalhando uma circunstância da crítica.
“O uso individualizado”	Lógica	O adjetivo “individualizado” classifica e descreve um modelo de utilização, fornecendo a especificação do objeto da crítica.
“condições atuais”	Lógica	O adjetivo “atuais” delimita temporalmente o contexto da análise, situando-a no presente e contrastando com possíveis outros cenários.
“não se mostra...”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “se mostra” avalia a aparência ou evidência de algo como negativa, expressando um julgamento sobre sua ineficácia.
“...produtivo”	Apreciativa	O adjetivo “produtivo” expressa um julgamento de valor positivo que, quando negado, constitui uma avaliação crítica sobre os resultados.
“poderia ser...”	Lógica	O verbo modal “poderia” no futuro do pretérito introduz uma possibilidade não realizada, modulando o discurso para um cenário

		hipotético e ideal.
“...melhor aproveitada...”	Apreciativa	O advérbio comparativo “melhor” expressa um julgamento de valor hierárquico, avaliando um aproveitamento superior e mais desejável.
“...de maneira diferente”	Apreciativa	O adjetivo “diferente” avalia a maneira atual como inadequada e propõe uma mudança, expressando um julgamento de valor negativo implícito sobre o status quo.
“adaptada à realidade”	Apreciativa	O particípio “adaptada” qualifica positivamente a plataforma em um cenário ideal, expressando um julgamento sobre a adequação desejada.
“uso mais coletivo...”	Apreciativa	O advérbio “mais” juntamente com o adjetivo “coletivo” avalia positivamente um modelo de uso alternativo, julgando-o como superior ao individualizado.
“...dinâmico...”	Apreciativa	O adjetivo “dinâmico” atribui uma qualidade positiva e desejável ao processo de aprendizagem idealizado, constituindo um julgamento de valor.
“...e efetivo”	Apreciativa	O adjetivo “efetivo” expressa um julgamento de valor positivo sobre o resultado desejado da aprendizagem, estabelecendo um parâmetro de sucesso.

Maria A		
<i>Os alunos não aprendem, so matam o tempo. Deveria ser eliminada .</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
100% (12 das 12 palavras)	0% (0 das 12 palavras)	0% (0 das 12 palavras)
<b>Trecho</b>	<b>Modalização</b>	<b>Justificativa</b>
“não aprendem”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “aprendem” expressa um julgamento de valor negativo, avaliando o resultado da interação dos alunos com a plataforma como falho.
“so matam o tempo”	Apreciativa	O advérbio restritivo “só” qualifica a ação de “matar o tempo” de forma redutora, expressando um julgamento negativo sobre a superficialidade do engajamento dos alunos.
“Deveria ser...”	Deontica	O verbo modal “deveria” no futuro do pretérito expressa uma obrigação ideal, apresentando a eliminação da plataforma como uma norma desejada pelo enunciador.
“...eliminada”	Apreciativa	O particípio “eliminada” expressa um forte julgamento de valor negativo, avaliando a plataforma como algo que deve ser removido por completo.

Maria B		
<i>Minha experiência com a plataforma Inglês Paraná foi proveitosa em diversos aspectos, principalmente pelo acesso a conteúdos interativos e recursos que facilitam o trabalho em sala de aula. No entanto, percebi que há uma cobrança constante de prazos e entregas dentro da plataforma, o que, em alguns momentos, acaba gerando pressão extra no dia a dia do professor.</i>		
<i>Outro ponto que impacta o andamento das aulas é a instabilidade da internet em algumas escolas, o que dificulta o uso pleno dos recursos digitais e, por vezes, compromete o ritmo da aula planejada.</i>		
<i>Apesar dessas dificuldades, reconheço que a plataforma é uma ferramenta útil, mas que poderia ter maior flexibilidade em relação às cobranças e oferecer alternativas para situações em que a conexão não seja estável, garantindo que o aprendizado dos alunos não seja prejudicado.</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
93,28% (125 das 134 palavras)	6,72% (9 das 134 palavras)	0% (0 das 134 palavras)
<b>Trecho</b>	<b>Modalização</b>	<b>Justificativa</b>
“foi proveitosa...”	Apreciativa	O adjetivo “proveitosa” constitui um julgamento de valor positivo, avaliando a experiência global com a plataforma como benéfica.
“...em diversos aspectos”	Lógica	O adjetivo “diversos” generaliza e amplia o alcance da avaliação positiva inicial, modulando sua extensão para além de um único ponto.
“principalmente”	Lógica	O advérbio “principalmente” destaca e hierarquiza um aspecto específico dentro da argumentação, organizando a informação para dar ênfase à principal razão do julgamento positivo.
“conteúdos interativos”	Apreciativa	O adjetivo “interativos” qualifica positivamente os conteúdos, expressando um julgamento de valor sobre sua qualidade dinâmica e engajadora.

“No entanto”	Lógica	A conjunção adverbial adversativa “no entanto” introduz uma oposição ou contraste em relação à ideia anterior, organizando a estrutura do discurso para apresentar o lado crítico da experiência.
“cobrança constante”	Apreciativa	O adjetivo “constante” qualifica a cobrança de forma negativa, expressando um julgamento sobre sua natureza repetitiva e incômoda.
“pressão extra”	Apreciativa	O adjetivo “extra” avalia a consequência da cobrança como um acréscimo indesejado, expressando um julgamento negativo sobre seu impacto na carga de trabalho.
“uso pleno...”	Apreciativa	O adjetivo “pleno” qualifica positivamente o tipo de uso desejado, estabelecendo um parâmetro ideal que, no contexto, é apresentado como inalcançado devido às limitações.
“...recursos digitais”	Lógica	O adjetivo “digitais” classifica e especifica o tipo de recursos em questão, fornecendo uma informação descritiva que modula a compreensão do leitor sobre a natureza dos recursos afetados pela instabilidade da internet.
“por vezes”	Lógica	A locução adverbial “por vezes” modula a frequência com que o ritmo da aula é comprometido, funcionando de forma similar a “em alguns momentos” para especificar a ocorrência do problema.
“aula planejada”	Apreciativa	O particípio “planejada” qualifica positivamente a aula, expressando um julgamento de valor sobre a organização e intencionalidade pedagógica que se vê comprometida.
“Apesar dessas dificuldades”	Lógica	A locução adverbial concessiva “apesar” estabelece uma relação de contraste entre os problemas mencionados e a avaliação positiva que se segue, estruturando o argumento final de forma equilibrada.
“ferramenta útil”	Apreciativa	O adjetivo “útil” expressa um julgamento de valor positivo sobre a funcionalidade e a utilidade prática da plataforma.
“poderia ter...”	Lógica	O verbo modal “poderia” no futuro do pretérito introduz uma possibilidade não realizada, modulando o discurso para sugerir melhorias em um cenário hipotético e ideal.
“...maior flexibilidade”	Apreciativa	O adjetivo “maior” avalia positivamente uma característica desejada, julgando-a como superior e mais adequada que o nível atual de rigidez.
“não seja estável”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “seja” e o adjetivo “estável” avalia a condição da conexão de forma negativa, expressando um julgamento sobre sua inadequação e instabilidade.
“não seja prejudicado”	Apreciativa	A estrutura negativa “não seja prejudicado” expressa um julgamento de valor sobre a proteção de um bem positivo (o aprendizado), avaliando sua preservação como necessária e desejável.

### Maria Souza

*Na teoria, a plataforma Inglês Paraná apresenta-se como uma excelente ferramenta, oferecendo atividades de listening, speaking, reading e writing, ou seja, as quatro habilidades essenciais para o aprendizado do idioma. No entanto, na prática, o funcionamento não corresponde às expectativas.*

*Sabemos que o uso da plataforma é obrigatório e, por esse motivo, os alunos precisam cumprir determinadas metas. Essas metas, por sua vez, impactam diretamente nas metas atribuídas aos professores, que são constantemente monitorados por meio do Power BI.*

*O problema é que muitos alunos não se envolvem de forma efetiva nas atividades: pulam exercícios de áudio e escrita, clicam aleatoriamente para avançar e não demonstram interesse genuíno em aprender. Isso faz com que o uso da plataforma se torne mais uma tarefa mecânica para “cumprir metas” e “ganhar nota”, e não uma experiência real de aprendizagem.*

*Além disso, os conteúdos apresentados não dialogam com o planejamento estabelecido pela própria SEED, o que gera desconexão com o trabalho realizado em sala de aula. Essa falta de alinhamento prejudica a integração entre o ensino presencial e a plataforma, desperdiçando seu potencial e desmotivando tanto professores quanto alunos.*

Voz do Autor [itálico]		Vozes Sociais [sublinhado]	Vozes de personagem [negrito]
85,38% (146 das 171 palavras)		14,62% (25 das 171 palavras)	0% (0 das 171 palavras)
Trecho	Modalização	Justificativa	
“Na teoria”	Lógica	A locução adverbial “na teoria” modula a afirmação seguinte, delimitando-a ao campo das ideias ou das propostas formais, em contraste com a prática que será discutida depois.	

“excelente ferramenta”	Apreciativa	O adjetivo “excelente” expressa um julgamento de valor positivo e de alto grau sobre a qualidade potencial da plataforma.
“habilidades essenciais”	Apreciativa	O adjetivo “essenciais” atribui um valor fundamental e necessário às quatro habilidades, expressando um julgamento de valor sobre sua importância no aprendizado.
“No entanto”	Lógica	A conjunção adverbial “No entanto” introduz uma oposição clara entre a avaliação teórica positiva e a crítica prática que se segue, organizando a estrutura argumentativa do discurso.
“não corresponde”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “corresponde” expressa um julgamento de valor negativo, avaliando o funcionamento real como inadequado em relação às expectativas geradas.
“é obrigatório”	Deontica	O adjetivo “obrigatório” expressa uma imposição normativa, refletindo uma regra ou diretriz institucional que deve ser seguida.
“determinadas metas”	Deontica	O particípio “determinadas” (no sentido de “estabelecidas”) refere-se a metas definidas por uma instância normativa superior, indicando sua origem impositiva.
“impactam diretamente...”	Lógica	O advérbio “diretamente” especifica e intensifica o tipo de relação causal entre as metas dos alunos e dos professores, modulando a força da conexão argumentada.
“...nas metas atribuídas”	Deontica	O particípio “atribuídas” caracteriza e indica que as metas são designadas ou impostas aos professores por uma instância externa, reforçando o caráter normativo.
“constantemente monitorados”	Apreciativa	O advérbio “constantemente” qualifica a ação de monitorar como excessiva e contínua, expressando um julgamento negativo sobre a vigilância intensa.
“muito alunos...”	Apreciativa	O advérbio quantificador “muitos” amplifica a extensão do problema de desengajamento, expressando um julgamento sobre a quantidade significativa de alunos envolvidos.
“...não se envolvem...”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “se envolvem” avalia o comportamento dos alunos de forma crítica, expressando um julgamento sobre a falta de participação ativa.
“...de forma efetiva”	Apreciativa	A locução adverbial “de forma efetiva” qualifica positivamente o tipo de envolvimento desejado, estabelecendo um parâmetro de qualidade que não é alcançado.
“clacam aleatoriamente”	Apreciativa	O advérbio “aleatoriamente” qualifica a ação de clicar de forma negativa, avaliando-a como desprovida de intenção ou critério, portanto, superficial.
“não demonstram...”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “demonstram” avalia a atitude dos alunos como falha, expressando um julgamento sobre a ausência de um comportamento desejável.
“...interesse genuíno”	Apreciativa	O adjetivo “genuíno” qualifica positivamente o tipo de interesse desejado, expressando um julgamento de valor sobre sua autenticidade, em contraste com a motivação instrumental.
“se torne mais...”	Apreciativa	O advérbio “mais” avalia a transformação do uso da plataforma em algo negativo, julgando que ela passa a ser prioritariamente “mecânica”.
“...uma tarefa mecânica”	Apreciativa	O adjetivo “mecânica” classifica a tarefa de forma negativa, avaliando-a como automatizada, repetitiva e desprovida de engajamento cognitivo.
“não uma experiência real”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o substantivo “experiência” e o adjetivo “real” contrasta e desqualifica a vivência proporcionada, expressando um julgamento sobre sua falta de autenticidade.
“Além disso”	Lógica	A locução adverbial “além disso” funciona como um conector aditivo, introduzindo um novo argumento à sequência crítica e organizando a progressão do discurso.
“os conteúdos apresentados...”	Lógica	O adjetivo “apresentados” especifica e delimita o objeto da nova crítica, fornecendo o foco temático para a afirmação seguinte.
“...não dialogam com...”	Apreciativa	A estrutura verbal negativa “não dialogam com” expressa um julgamento negativo, avaliando a relação entre os conteúdos da plataforma e o planejamento como inexistente ou conflituosa.

“...o planejamento estabelecido...”	Deôntica	O particípio “estabelecido” caracteriza e indica que o planejamento foi definido por uma autoridade (a SEED), atribuindo-lhe um caráter normativo oficial.
“...pela própria SEED”	Lógica	O adjetivo “própria” especifica a autoria da norma (a SEED), fornecendo uma informação factual que reforça a contradição apontada.
“trabalho realizado”	Apreciativa	O particípio “realizado” qualifica positivamente o trabalho docente, atribuindo-lhe concretude e valor em contraste com a desconexão da plataforma.
“ensino presencial”	Apreciativa	O adjetivo “presencial” qualifica e, neste contexto, valoriza positivamente a modalidade de ensino tradicional, em oposição ao ensino mediado apenas pela plataforma.
“tanto [...] quanto”	Lógica	A estrutura correlativa “tanto [...] quanto” estabelece uma relação de igualdade na desmotivação entre professores e alunos, organizando a informação de forma paralela.

Mariane		
<i>Os alunos não tem interesse na realização da plataforma, fazem por serem obrigados, sem ao menos prestar atenção ou absorver os conteúdos trabalhados.</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
91,3% (21 das 23 palavras)	8,7% (0 das 23 palavras)	0% (0 das 23 palavras)
<b>Trecho</b>	<b>Modalização</b>	<b>Justificativa</b>
“não tem interesse”	Apreciativa	A estrutura verbal negativa “não tem interesse” expressa um julgamento de valor negativo, avaliando a disposição dos alunos como desfavorável e desengajada.
“serem obrigados”	Deôntica	O particípio “obrigados” indica uma ação realizada sob coação ou norma, refletindo a imposição externa que motiva o comportamento dos alunos.
“sem ao menos”	Lógica	A locução adverbial “sem ao menos” introduz uma circunstância que intensifica a crítica, estabelecendo uma relação concessiva que destaca a ausência até mesmo do engajamento mínimo esperado.
“conteúdos trabalhados”	Lógica	O particípio “trabalhados” especifica e delimita o tipo de conteúdo em questão (aquele que foi desenvolvido ou apresentado), fornecendo uma informação descritiva.

MBS		
<i>A experiência com a plataforma trouxe à tona o papel do estudante como protagonista do processo, colocando-o na ação coadjuvante de sua aprendizagem e, voltando ao desenvolvimento da autonomia que o sistema lhe propõe.</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
100% (35 das 35 palavras)	0% (0 das 35 palavras)	0% (0 das 35 palavras)
<b>Trecho</b>	<b>Modalização</b>	<b>Justificativa</b>
“ação coadjuvante”	Apreciativa	O adjetivo “coadjuvante” qualifica o tipo de ação do estudante, expressando um julgamento de valor que o posiciona em um papel de suporte ou secundário em relação ao processo de sua própria aprendizagem, complementando a noção de protagonismo.

Mh		
<i>Os alunos não tem maturidade para executar as atividades com seriedade, é útil e muito bom para os que querem aprender. Particularmente prefiro a Plataforma Teens, a High é muito massante e repetitiva</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
100% (33 das 33 palavras)	0% (0 das 33 palavras)	0% (0 das 33 palavras)
<b>Trecho</b>	<b>Modalização</b>	<b>Justificativa</b>
“não tem maturidade”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “tem” e o substantivo “maturidade” expressa um julgamento de valor negativo, avaliando a condição psicológica ou comportamental dos alunos como inadequada para a tarefa.
“com seriedade”	Apreciativa	A locução adverbial “com seriedade” qualifica positivamente a maneira como as atividades deveriam ser executadas, estabelecendo um padrão de conduta desejado que é, atualmente, ausente.

“é útil...”	Apreciativa	O adjetivo “útil” expressa um julgamento de valor positivo sobre a funcionalidade e a vantagem prática da plataforma.
“...e muito bom”	Apreciativa	O advérbio “muito” juntamente com o adjetivo “bom” intensifica um julgamento de valor positivo, avaliando a plataforma de forma bastante favorável para um grupo específico.
“querem aprender”	Pragmática	A estrutura “querem aprender” avalia a intenção e o desejo dos alunos, focando no seu “querer-fazer” como condição para o aproveitamento da ferramenta.
“Particularmente”	Lógica	O advérbio “particularmente” restringe e especifica que a afirmação seguinte sobre a preferência é válida para o caso específico do enunciador, modulando o alcance da opinião.
“muito massante...”	Apreciativa	O adjetivo de ortografia variante de “maçante” expressa um forte julgamento de valor negativo, avaliando a plataforma High como tediosa e cansativa.
“...e repetitiva”	Apreciativa	O adjetivo “repetitiva” complementa a crítica anterior, expressando um julgamento negativo sobre a natureza monótona e pouco variada das atividades.

Mi		
<i>Observo que a aprendizagem caiu após a implementação da plataforma, pois os estudantes realizam as atividades para cumprir protocolo apenas e não se dedicam para aprender.</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
100% (26 das 26 palavras)	0% (0 das 26 palavras)	0% (0 das 26 palavras)
Trecho	Modalização	Justificativa
“observo que”	Lógica	O verbo auxiliar de modo “observo” introduz a afirmação seguinte como uma constatação pessoal, modulando o comprometimento do enunciador com a verdade do que é dito e criticado em sua percepção empírica.
“cumprir protocolo apenas”	Apreciativa	O advérbio restritivo “apenas” qualifica a finalidade da ação (“cumprir protocolo”) de forma redutora, expressando um julgamento de valor negativo sobre a motivação puramente burocrática e desprovida de engajamento pedagógico.
“não se dedicam”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “se dedicam” avalia o comportamento dos alunos de forma crítica, expressando um julgamento de valor negativo sobre a falta de esforço e compromisso com a aprendizagem.

Miofer		
<i>Acredito que a plataforma contribui muito para a aprendizagem da língua Inglesa uma vez que ela trabalha com as diferentes habilidades da língua: listening, speaking, reading and writing. Porém, para melhor aproveitamento, precisamos que os alunos tenham interesse e maturidade e isso poucos têm! Trabalho apenas com o fundamental, mas não me sinto sem liberdade para dar minhas aulas apesar da obrigatoriedade do uso da plataforma. A metodologia é minha!</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
100% (70 das 70 palavras)	0% (0 das 70 palavras)	0% (0 das 70 palavras)
Trecho	Modalização	Justificativa
“Acredito que”	Apreciativa	O verbo auxiliar de modo “acredito” introduz a proposição seguinte como uma opinião pessoal e subjetiva do enunciador, constituindo um julgamento de valor que fundamenta sua avaliação positiva.
“contribui muito”	Apreciativa	O advérbio intensificador “muito” expressa um julgamento de valor positivo acentuado sobre o impacto benéfico da plataforma para a aprendizagem.
“diferentes habilidades”	Apreciativa	O adjetivo “diferentes” qualifica positivamente as habilidades trabalhadas, expressando um julgamento de valor sobre a abrangência e variedade oferecida pela plataforma.
“para melhor aproveitamento”	Apreciativa	O advérbio “melhor” estabelece um padrão comparativo de qualidade superior, expressando um julgamento de valor sobre o tipo de resultado ideal e desejado.
“precisamos”	Deontica	O verbo modal “precisamos” expressa uma necessidade ou exigência, avaliando a condição dos alunos (“interesse e maturidade”) como um

		requisito normativo para o sucesso da ferramenta.
“poucos têm”	Apreciativa	O advérbio “poucos” avalia a quantidade de alunos que possuem tais atributos como reduzida, expressando um julgamento crítico sobre a limitação desse perfil na realidade.
“apenas com o fundamental”	Apreciativa	O advérbio restritivo “apenas” qualifica o nível de ensino com o qual o enunciador trabalha, podendo expressar um julgamento sobre uma possível limitação ou especificidade do seu contexto.
“não me sinto”	Pragmática	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “me sinto” expressa um julgamento subjetivo e negativo do enunciador sobre seu próprio estado emocional ou profissional, ou seja, não tendo a sensação de falta de liberdade e mantendo o seu “poder-fazer”.
“apesar da obrigatoriedade”	Lógica	O advérbio “apesar” estabelece uma relação de contraste entre a norma imposta e a afirmação principal, modulando o argumento para destacar a resistência ou adaptação do enunciador.

Neto		
<p><i>A cobrança por resultados é excessiva, o conteúdo abordado dentro da plataforma é totalmente desconexo com a realidade do estudante brasileiro, seja ela qual for. O nível de habilidade exigido pela plataforma não está alinhado com as séries do ensino público.</i></p> <p><i>Para além disso, as instituições de ensino não possuem um ambiente adequado de ensino, não possuem espaços para que os computadores fiquem dispostos de maneira adequada, as turmas sofrem de superlotação e os alunos conseguem burlar a plataforma.</i></p> <p><i>O meu papel como professor se limita a resolver problemas técnicos de instabilidade de conexão e restauração de senhas, pois os alunos frequentemente perdem o acesso.</i></p>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
100% (105 das 105 palavras)	0% (0 das 105 palavras)	0% (0 das 105 palavras)
Trecho	Modalização	Justificativa
“é excessiva”	Apreciativa	O adjetivo “excessiva” expressa um julgamento de valor negativo, avaliando a cobrança por resultados como exagerada e desproporcional.
“o conteúdo abordado dentro”	Lógica	O particípio “abordado” especifica e delimita o conteúdo em foco, fornecendo uma informação descritiva sobre o que é tratado pela plataforma.
“é totalmente desconexo”	Apreciativa	O adjetivo “desconexo” intensificado pelo advérbio “totalmente” expressa um forte julgamento de valor negativo, avaliando a relação entre o conteúdo e a realidade do estudante como inexistente ou falha.
“estudante brasileiro”	Lógica	O adjetivo “brasileiro” classifica e especifica o tipo de estudante, fornecendo uma informação descritiva que contextualiza a crítica.
“não está alinhado”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “está” junto com o adjetivo “alinhado” expressa um julgamento de valor negativo, avaliando a relação entre o nível exigido e as séries como inadequada e desconstruída.
“ensino público”	Lógica	A expressão “ensino público” classifica e especifica o tipo de ensino, fornecendo uma informação descritiva que delimita o contexto da crítica.
“Para além disso”	Lógica	A locução adverbial “para além disso” funciona como um conector aditivo, introduzindo um novo argumento à sequência crítica e organizando a progressão do discurso.
“não possuem...”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “possuem” expressa um julgamento de valor negativo, avaliando a falta de um ambiente adequado nas instituições.
“um ambiente adequado”	Apreciativa	O adjetivo “adequado” expressa um julgamento de valor positivo sobre o tipo de ambiente desejado, mas que não é alcançado.
“não possuem espaços”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “possuem” expressa um julgamento de valor negativo sobre a falta de locais apropriados para os computadores.
“fiquem dispostos...”	Lógica	O verbo no subjuntivo “dispostos” indica uma condição desejada ou necessária, especificando como os computadores deveriam estar organizados.
“...de maneira”	Apreciativa	A locução adverbial “de maneira adequada” expressa um julgamento

adequada”		de valor positivo sobre a forma correta de disposição, estabelecendo um padrão desejado.
“os alunos conseguem burlar”	Pragmática	O verbo “conseguem” avalia a capacidade dos alunos em realizar a ação de burlar a plataforma, focando no seu “saber-fazer” ou “poder-fazer”.
“problemas técnicos”	Lógica	O adjetivo “técnicos” classifica e especifica o tipo de problema, fornecendo uma informação descritiva que detalha as limitações enfrentadas.
“frequentemente”	Lógica	O advérbio “frequentemente” modula a frequência da ação dos alunos perderem o acesso, apresentando-a como um evento recorrente.

Nice		
<i>Uso a Plataforma é ferramenta muito boa onde posso usar os eixos ( listening speaking writing reading. Esse Projeto veio de encontro com minha expectativa, os conteúdos estão dentro da BNCC e os alunos desenvolvem com facilidade.</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
100% (37 das 37 palavras)	0% (0 das 37 palavras)	0% (0 das 37 palavras)
Trecho	Modalização	Justificativa
“ferramenta muito boa”	Apreciativa	O advérbio “muito”, juntamente com o adjetivo “boa” expressa um julgamento de valor positivo acentuado sobre a qualidade da plataforma como ferramenta.
“posso usar os eixos”	Pragmática	O verbo modal “posso” avalia a capacidade e a permissão da professora em realizar a ação de usar os eixos, focando no seu “poder-fazer” em relação à ferramenta.
“veio de encontro com”	Apreciativa	A expressão idiomática “veio de encontro com” emite um julgamento de valor sobre a relação entre o projeto e as expectativas do enunciador. Contudo, seu sentido é ambíguo devido à confusão comum entre as formas “ir ao encontro de” (satisfazer) e “ir de encontro a” (colidir).
“os conteúdos estão dentro”	Lógica	O advérbio “dentro” na estrutura “dentro da BNCC” estabelece uma relação de conformidade e enquadramento, especificando que os conteúdos se alinham à norma curricular de referência.
“desenvolvem com facilidade”	Apreciativa	A locução adverbial “com facilidade” qualifica positivamente a ação de desenvolver, expressando um julgamento de valor sobre a habilidade dos alunos em realizar as atividades sem grandes dificuldades.

Nida		
<i>A plataforma é ótima para quem queria aprender inglês. Porém muitos estudantes não estudam, só passa de fase cumprindo uma obrigação. Eu atualmente trabalho com a EJA..o público é interessado, não há cobranças. E vejo que o conteúdo da plataforma é bom.outro problema.. Escola que não tem fones para uso .pois os alunos do regular já destruíram.</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
100% (58 das 58 palavras)	0% (0 das 58 palavras)	0% (0 das 58 palavras)
Trecho	Modalização	Justificativa
“é ótima”	Apreciativa	O adjetivo “ótima” expressa um julgamento de valor positivo de alto grau sobre a qualidade da plataforma.
“quem queria aprender”	Pragmática	O verbo “queria” avalia a intenção e o desejo do aprendiz, focando no seu “querer-fazer” como condição para o aproveitamento da ferramenta.
“muitos estudantes...”	Apreciativa	O advérbio quantificador “muitos” amplifica a extensão do problema de desengajamento, expressando um julgamento sobre a quantidade significativa de alunos envolvidos.
“...não estudam”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “estudam” avalia o comportamento dos alunos de forma crítica, expressando um julgamento sobre a falta de empenho.
“só passa para próxima fase”	Apreciativa	O advérbio restritivo “só” qualifica a ação de passar de fase de forma redutora, expressando um julgamento negativo sobre a motivação puramente mecânica e burocrática.
“atualmente trabalho”	Lógica	O advérbio “atualmente” situa temporalmente a ação do enunciador, fornecendo uma informação factual que contextualiza a experiência.
“público é	Apreciativa	O adjetivo “interessado” expressa um julgamento de valor positivo sobre

interessado”		a atitude e o engajamento dos alunos da EJA.
“não há cobranças”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “há” e o substantivo “cobranças” avalia positivamente a ausência de pressão normativa nesse contexto, contrastando com a situação do ensino regular.
“vejo que”	Lógica	O verbo auxiliar de modo “vejo” introduz a proposição seguinte como uma constatação baseada na observação pessoal, modulando o comprometimento do enunciador com a verdade do que é dito.
“o conteúdo [...] é bom”	Apreciativa	O adjetivo “bom” expressa um julgamento de valor positivo sobre a qualidade do conteúdo da plataforma.
“não tem fones”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “tem” e o substantivo “fones” constata uma falta que, no contexto da crítica, é avaliada como um problema e uma deficiência da infraestrutura escolar.
“os alunos [...] já destruíram”	Apreciativa	O advérbio “já”, juntamente com o verbo “destruíram” relata um fato consumado que expressa um julgamento negativo sobre o comportamento dos alunos do regular e sobre a fragilidade/manutenção dos recursos.

Nolan		
<i>Me parece um equívoco pedagógico e educacional.</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
100% (7 das 7 palavras)	0% (0 das 7 palavras)	0% (0 das 7 palavras)
<b>Trecho</b>	<b>Modalização</b>	<b>Justificativa</b>
“Me parece...”	Apreciativa	O verbo auxiliar de modo “me parece” introduz a proposição seguinte como uma opinião pessoal e subjetiva do enunciador, constituindo um julgamento de valor que fundamenta sua crítica.
“...um equívoco pedagógico...”	Apreciativa	O adjetivo “pedagógico” qualifica o tipo de equívoco, expressando um julgamento de valor negativo que localiza o erro no campo específico das metodologias, práticas e relações de ensino-aprendizagem.
“...e educacional”	Apreciativa	O adjetivo “educacional” complementa e amplia a qualificação negativa, expressando um julgamento de valor que estende a crítica ao âmbito mais amplo das políticas e sistemas de ensino.

Odete		
<i>O uso do Inglês Paraná acaba tirando a autonomia do professor, além de conter um English Business, que não faz parte da realidade da maioria das escolas no Paraná. Eles tentaram modificar algumas coisas, mas acredito que não houve muito sucesso. O investimento feito na plataforma, deveria ser feito no professor, para que ele se sintasse mais valorizado e prepare aulas mais atrativas para seus alunos. Muitos professores estão cansados da sala de aula, pois temos metas a cumprir, não alunos para ensinar. O governo finge que investe na educação, e os alunos fingem que aprendem.</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
100% (96 das 96 palavras)	0% (0 das 96 palavras)	0% (0 das 96 palavras)
<b>Trecho</b>	<b>Modalização</b>	<b>Justificativa</b>
“além de”	Lógica	A locução “além de” funciona como um conector aditivo, introduzindo um novo argumento à crítica principal e organizando a progressão do discurso.
“English Business”	Lógica	O adjetivo “business” (negócios) especifica e classifica um tipo de conteúdo presente na plataforma, fornecendo uma informação descritiva que detalha a crítica.
“não faz parte da realidade...”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “faz” e os substantivos “parte” e “realidade” expressa um julgamento de valor negativo, avaliando o conteúdo como inadequado e desconectado do contexto das escolas.
“Eles tentaram modificar”	Pragmática	O verbo “tentaram” avalia a intenção e a tentativa de ação por parte de um agente (os responsáveis pela plataforma), focando no “querer-fazer” mesmo que não bem-sucedido.
“mas acredito que...”	Apreciativa	O verbo auxiliar de modo “acredito que” expressa uma opinião pessoal, constituindo um julgamento de valor subjetivo sobre o resultado das modificações.

“...não houve muito sucesso”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “houve”, o advérbio “muito” e o substantivo “sucesso” avalia o resultado das modificações como insatisfatório, expressando um julgamento de valor negativo.
“deveria ser feito no professor”	Deontica	O verbo modal “deveria” no futuro do pretérito expressa uma obrigação ideal, apresentando uma norma desejada de alocação de recursos em contraposição à realidade atual.
“se sintam mais valorizados”	Apreciativa	A expressão “mais valorizados” compara e avalia positivamente um estado emocional desejado para o professor, expressando um julgamento de valor sobre a necessidade de reconhecimento.
“aulas mais atrativas”	Apreciativa	O advérbio “mais” juntamente com o adjetivo “atrativas” avalia positivamente a qualidade das aulas que seriam possíveis com o investimento no professor, estabelecendo um padrão desejado.
“Muito professores...”	Apreciativa	O advérbio quantificador “muitos” amplifica a extensão do problema, expressando um julgamento sobre a quantidade significativa de professores afetados pelo cansaço.
“...estão cansados”	Apreciativa	O adjetivo “cansados” expressa um julgamento de valor negativo sobre o estado emocional e profissional dos professores, avaliando-o como de esgotamento.
“não alunos para ensinar”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o substantivo “alunos” e o verbo “ensinar” contrasta com “temos metas a cumprir”, expressando um julgamento de valor negativo sobre a perda do foco pedagógico no estudante.

Ok		
<i>A plataforma é um recurso bom, desde que fosse algo a mais e não um recurso obrigatório. Os alunos não tem autonomia para estudar sozinho e por isso não aprendem de forma eficiente.</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
91,18% (31 das 34 palavras)	8,82% (3 das 34 palavras)	0% (0 das 34 palavras)
Trecho	Modalização	Justificativa
“recurso bom”	Apreciativa	O adjetivo “bom” expressa um julgamento de valor positivo sobre a plataforma, avaliando-a como um recurso de qualidade.
“fosse algo a mais...”	Lógica	O verbo “fosse” no subjuntivo introduz uma condição não realizada, modulando o discurso para um cenário hipotético e ideal em que a plataforma teria um papel complementar.
“e não um recurso obrigatório”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o substantivo “recurso” e o adjetivo “obrigatório” expressa um julgamento de valor negativo sobre o status atual da plataforma, rejeitando sua imposição.
“alunos não tem autonomia...”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “tem” e o substantivo “autonomia” avalia a condição dos alunos de forma crítica, expressando um julgamento negativo sobre sua falta de independência para o estudo.
“...para estudar sozinho”	Pragmática	O adjetivo “sozinho” especifica o tipo de ação autônoma, focando na capacidade da/do estudante de realizar o estudo de forma independente.
“não aprendem...”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “aprendem” avalia o resultado do processo como falho, expressando um julgamento de valor negativo sobre a eficácia da aprendizagem.
“...de forma eficiente”	Apreciativa	A locução adverbial “de forma eficiente” estabelece um padrão positivo de qualidade para o aprendizado, expressando um julgamento de valor sobre o modo desejado que não é alcançado.

Olivia		
<i>Na maior parte do tempo, a plataforma apresenta instabilidade, impedindo os alunos de entrarem nela seja por erro no site, seja por redirecioná-los para outra parte da plataforma direcionada aos professores ou por dizer que a licença está expirada. Tenho apenas uma turma com acesso ao laboratório da escola, enquanto as outras duas precisam fazer a plataforma nos tablets fornecidos, o que dificulta ainda mais o acesso e a realização das atividades, visto que a internet está sempre com problemas, os tablets estão quase sempre sem bateria e a plataforma não funciona como deveria, travando constantemente e não deslogando da conta de alunos que usaram anteriormente. Também não há engajamento da parte dos alunos, a grande maioria sequer</i>		

*faz as atividades e quando as fazem, apenas clicam em todas as respostas até encontrarem a correta. O tempo de uso da plataforma, na verdade, se torna uma aula perdida em que eles fazem de tudo, menos acessar a plataforma.*

Voz do Autor [itálico]		Vozes Sociais [sublinhado]	Vozes de personagem [negrito]
88,61% (158 das 158 palavras)		0% (0 das 158 palavras)	0% (0 das 158 palavras)
Trecho	Modalização	Justificativa	
“maior parte”	Lógica	O adjetivo quantificador “maior” modula a frequência dos problemas de instabilidade, generalizando-a para a maior parte do tempo, organizando a informação de forma lógica.	
“direcionada aos professores”	Lógica	O particípio “direcionada” especifica o destino do redirecionamento, fornecendo uma informação descritiva que detalha um dos erros.	
“a licença está expirada”	Apreciativa	O adjetivo “expirada” relata um estado técnico que, no contexto da crítica, é avaliado como um problema, constituindo um julgamento negativo sobre a gestão da plataforma.	
“Tenho apenas uma turma”	Apreciativa	O advérbio restritivo “apenas” qualifica a quantidade de turmas com acesso ao laboratório como insuficiente, expressando um julgamento de valor negativo sobre a desigualdade de condições.	
“precisam fazer a plataforma...”	Deontica	O verbo modal “precisam” expressa uma necessidade ou obrigação imposta aos alunos, refletindo uma condição normativa do contexto.	
“...nos tablets fornecidos”	Lógica	O particípio “fornecidos” especifica a origem dos tablets, fornecendo uma informação factual sobre os recursos disponíveis.	
“dificulta ainda mais”	Apreciativa	Os advérbios “ainda mais” avaliam negativamente o impacto da dificuldade do uso dos tablets, intensificando a crítica sobre os obstáculos.	
“...a internet está sempre com problemas”	Apreciativa	O advérbio “sempre” generaliza a ocorrência dos problemas de internet, expressando um julgamento negativo sobre sua constância.	
“os tablets estão quase sempre sem bateria”	Apreciativa	A locução “quase sempre” modula a frequência da falta de bateria, avaliando-a como extremamente comum e problemática.	
“a plataforma não funciona...”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “funciona” avalia o desempenho da plataforma como falho, expressando um julgamento de valor negativo.	
“...como deveria ser”	Deontica	O verbo modal “deveria” estabelece um padrão normativo de funcionamento, contra o qual a realidade é avaliada negativamente.	
“travando constantemente...”	Apreciativa	O advérbio “constantemente” qualifica a frequência dos travamentos, expressando um julgamento negativo sobre sua recorrência excessiva.	
“...e não deslogando da conta...”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “deslogando” avalia um defeito técnico específico, expressando um julgamento sobre sua falha.	
“...de alunos que usaram anteriormente”	Lógica	O advérbio “anteriormente” especifica temporalmente os alunos, fornecendo uma informação descritiva.	
“Também não há engajamento”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “há” e o substantivo “engajamento” avalia a atitude dos alunos de forma crítica, expressando um julgamento negativo sobre a falta de envolvimento.	
“a grande maioria...”	Apreciativa	O adjetivo “grande” quantifica e generaliza o grupo de alunos desengajados, expressando um julgamento sobre a extensão do problema.	
“...sequer faz as atividades”	Apreciativa	O advérbio “sequer” intensifica a negação, avaliando de forma extremamente negativa a omissão até da ação mínima esperada.	
“apenas clicam em todas as respostas...”	Apreciativa	O advérbio “apenas” junto com o advérbio “todas” qualifica e intensifica a ação de clicar de forma redutora, expressando um julgamento negativo sobre a superficialidade e falta de critério.	
“até encontrarem a correta”	Apreciativa	O adjetivo “correta” qualifica a resposta de forma positiva, expressando um julgamento de valor que estabelece o padrão desejado e normativo dentro da lógica da plataforma, em oposição às respostas erradas que são testadas aleatoriamente.	
“aula perdida”	Apreciativa	O adjetivo “perdida” classifica o tempo de uso da plataforma de forma	

		extremamente negativa, avaliando-o como desperdiçado.
“eles fazem de tudo”	Apreciativa	A expressão hiperbólica “fazem de tudo” avalia o comportamento dos alunos como de total desvio, expressando um julgamento negativo sobre sua falta de foco.

Paraná		
<i>Insuficiente</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
100% (1 da 1 palavra)	0% (0 da 1 palavra)	0% (0 da 1 palavra)
<b>Trecho</b>	<b>Modalização</b>	<b>Justificativa</b>
“Insuficiente”	Apreciativa	O adjetivo “ineficiente” expressa um julgamento de valor negativo e definitivo, avaliando a plataforma como incapaz de produzir os resultados desejados ou de cumprir sua função adequadamente.

Prof11		
<i>A plataforma não é atrativa para o público jovem, é uma plataforma para adultos que estão inseridos no mercado de trabalho. As temáticas das lições são fora da realidade do público alvo. O momento que deveria ser para speaking aceita qualquer resposta e os alunos conseguem burlar o sistema, pois gravam o áudio da própria plataforma e não deles. Na área de writing, copiam da internet e colam a resposta lá. Alias, os alunos reclamam das aulas na plataforma, constantemente dizem preferir o material feito pela professora regente.</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
81,82% (das 88 palavras)	0% (0 das 88 palavras)	18,18% (16 das 88 palavras)
<b>Trecho</b>	<b>Modalização</b>	<b>Justificativa</b>
“não é atrativa”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “é” juntamente com o adjetivo “atrativa” expressa um julgamento de valor negativo, avaliando a plataforma como desinteressante e incapaz de captar o interesse do público jovem.
“São fora da realidade...”	Apreciativa	O advérbio “fora” constitui um forte julgamento de valor negativo, avaliando as temáticas das lições como totalmente desconectadas e inadequadas à vivência dos alunos.
“...do público alvo”	Lógica	O adjetivo “alvo” especifica e delimita o grupo ao qual a crítica se refere, fornecendo uma informação descritiva que contextualiza a avaliação.
“O momento que deveria ser”	Deontica	O verbo modal “deveria” no futuro do pretérito expressa uma obrigação ou expectativa normativa, apresentando uma função ideal (ser para speaking) que, no contexto, é avaliada como não cumprida.
“os alunos conseguem burlar”	Pragmática	O verbo “conseguem” avalia a capacidade dos alunos em realizar a ação de fraudar o sistema, focando no seu “saber-fazer” ou “poder-fazer”.
“da própria plataforma...”	Lógica	O adjetivo “própria” especifica a origem do áudio, fornecendo uma informação factual que detalha a forma de burla.
“...e não deles”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com a contração entre a preposição “de” e o pronome “eles” avalia negativamente a ação dos alunos, expressando um julgamento sobre a falta de autenticidade e esforço pessoal em sua suposta produção oral.
“Alias”	Lógica	O conector “aliás” introduz uma informação adicional ou um argumento de reforço, organizando a progressão do discurso para acrescentar um novo dado à crítica.
“constantemente...”	Lógica	O advérbio “constantemente” modula a frequência das reclamações dos alunos, apresentando-as como um evento recorrente.
“professora regente”	Lógica	O adjetivo “regente” classifica e especifica a titularidade da docente, fornecendo uma informação descritiva sobre a origem do material preferido.

Professor/Técnico de informática		
<i>Durante as aulas na plataforma Inglês Paraná eu deveria auxiliar os estudantes nos processos de ensino-aprendizagem-avaliação, mas passo a maior parte do tempo tentando resolver problema técnicos. Temos muitas dificuldades como: internet instável, computadores com defeito, fones de ouvido com defeito, falhas da</i>		

plataforma, salas não adequadas. Muitas vezes sinto-me frustrado ao ver que há estudantes engajados e que gostariam de utilizar a plataforma, mas enfrentam essas dificuldades técnicas. Também é frustrante ter que estar constantemente fiscalizando os estudantes não engajados que gostam de acessar outros sites como YouTube ou jogar durante as aulas. Sobre a avaliação para aprendizagem creio ser muito difícil avaliar a aprendizagem dos estudantes com base na execução das atividades, visto que muitos alunos pulam as atividades ou então as realizam sem refletir. Penso que a plataforma possa contribuir para a aprendizagem, porém é preciso que haja a estrutura adequada para o uso da plataforma, sua obrigatoriedade deve ser repensada e o trabalho docente deve ser valorizado ao invés de ser substituído pela máquina.

Voz do Autor [itálico]		Vozes Sociais [sublinhado]	Vozes de personagem [negrito]
100% (168 das 168 palavras)		0% (0 das 168 palavras)	0% (0 das 168 palavras)
Trecho	Modalização	Justificativa	
“eu deveria auxiliar”	Deontica	O verbo modal “deveria” no futuro do pretérito expressa uma obrigação ideal, apresentando a ação de auxiliar os estudantes como uma norma desejada em contraposição à realidade atual.	
“a maior parte do tempo...”	Lógica	O adjetivo “maior” quantifica e generaliza a distribuição temporal, modulando a informação sobre como o tempo é gasto.	
“...tentando resolver...”	Pragmática	O verbo “tentando” avalia a intenção e a tentativa de ação da/do professor, focando no seu “querer-fazer” em relação à resolução de problemas.	
“...problemas técnicos”	Lógica	O adjetivo “técnicos” classifica e especifica o tipo de problema, fornecendo uma informação descritiva.	
“muitas dificuldades”	Apreciativa	O advérbio quantificador “muitas” amplifica a quantidade de dificuldades, expressando um julgamento de valor sobre a extensão dos problemas.	
“internet instável”	Apreciativa	O adjetivo “instável” qualifica a internet de forma negativa, expressando um julgamento sobre sua falta de confiabilidade.	
“salas não adequadas”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o adjetivo “adequadas” expressa um julgamento de valor negativo sobre a inadequação dos espaços físicos.	
“Muitas vezes...”	Lógica	A locução adverbial “muitas vezes” modula a frequência da sensação de frustração, apresentando-a como um evento recorrente.	
“...sinto-me frustrado”	Apreciativa	O adjetivo “frustrado” constitui um julgamento de valor negativo subjetivo, avaliando o estado emocional do enunciador.	
“há estudantes engajados...”	Apreciativa	O adjetivo “engajados” expressa um julgamento de valor positivo sobre a atitude de um grupo de estudantes.	
“...que gostariam de utilizar”	Pragmática	A estrutura “gostariam de utilizar” avalia a intenção e o desejo dos estudantes, focando no seu “querer-fazer”.	
“dificuldades técnicas”	Lógica	O adjetivo “técnicas” classifica e especifica o tipo de dificuldade, fornecendo uma informação descritiva.	
“Também é frustrante...”	Apreciativa	O adjetivo “frustrante” expressa um julgamento de valor negativo, avaliando a situação de fiscalização como desagradável e desgastante.	
“...ter que estar...”	Deontica	A construção “ter que” expressa uma obrigação imposta, refletindo uma necessidade normativa indesejada.	
“...constantemente fiscalizando...”	Apreciativa	O advérbio “constantemente” qualifica a ação de fiscalizar como excessiva, expressando um julgamento negativo sobre a recorrência da fiscalização.	
“...os estudantes não engajados...”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o adjetivo “engajados” avalia a atitude dos estudantes de forma crítica, expressando um julgamento sobre sua falta de envolvimento.	
“...que gostam de acessar”	Pragmática	O verbo “gostam” avalia a preferência e o desejo dos estudantes em realizar ações paralelas, focando no seu “querer-fazer”.	
“creio ser muito difícil”	Apreciativa	A expressão “creio ser” introduz uma opinião pessoal, e “muito difícil” constitui um julgamento negativo sobre a complexidade da avaliação.	
“...muitos alunos pulam”	Apreciativa	O advérbio quantificador “muitos” amplifica a extensão do problema, do comportamento dos alunos de pular as tarefas.	
“Penso que...”	Apreciativa	A expressão “penso que” introduz a proposição seguinte como uma opinião pessoal e subjetiva do enunciador.	
“...a plataforma possa contribuir”	Lógica	O verbo modal “possa” no subjuntivo expressa uma possibilidade, modulando o comprometimento do enunciador com a verdade da	

		contribuição.
“é preciso que haja...”	Deontica	A construção impessoal “é preciso que” expressa uma necessidade ou exigência normativa, apresentando uma condição para o sucesso.
“...a estrutura adequada”	Apreciativa	O adjetivo “adequada” expressa um julgamento de valor positivo sobre o tipo de estrutura necessária, estabelecendo um padrão desejado.
“sua obrigatoriedade deve ser repensada”	Deontica	O verbo modal “deve” e o adjetivo “repensada” expressam uma obrigação ideal, apresentando a necessidade de repensar a obrigatoriedade como uma norma a ser seguida.
“trabalho docente deve ser valorizado...”	Deontica	O verbo modal “deve” expressa uma obrigação ideal, apresentando a valorização do trabalho docente como uma norma desejada.
“...ser substituído”	Apreciativa	O particípio “substituído” expressa um julgamento de valor negativo sobre a ação de substituir o professor pela máquina.

Professora escola pública		
<p><i>Acredito que a ideia da plataforma é muito boa, porém é executada de uma forma ruim. Há alguns erros na plataforma, principalmente na hora de correção de alguma atividade e os testes para avanço de nível são bem complexos e confusos. Talvez as atividades poderiam ser de formas mais interativas (como a do inglês professor, por exemplo, em que temos contato com um falante de inglês de outro país). A maioria dos estudantes fazem por obrigação e nós, professores, não podemos deixar de utilizá-la. Talvez poderia ser um recurso não obrigatório, e sem níveis, somente para complementar o conteúdo de uma aula, por exemplo. Talvez dessa maneira, a utilização da plataforma seria mais rica e bem mais aproveitada.</i></p>		
Voz do Autor [itálico]	Vozes Sociais [sublinhado]	Vozes de personagem [negrito]
100% (118 das 118 palavras)	0% (0 das 118 palavras)	0% (0 das 118 palavras)
Trecho	Modalização	Justificativa
“Acredito que”	Apreciativa	O verbo auxiliar de modo “acredito” introduz a proposição seguinte como uma opinião pessoal e subjetiva do enunciador, constituindo um julgamento de valor que fundamenta toda a avaliação subsequente.
“é muito boa”	Apreciativa	O adjetivo “boa” intensificado pelo advérbio “muito” expressa um julgamento de valor positivo de alto grau sobre a ideia conceitual da plataforma.
“de uma forma ruim”	Apreciativa	O adjetivo “ruim” expressa um julgamento de valor negativo, avaliando a maneira como a boa ideia é colocada em prática.
“principalmente”	Lógica	O advérbio “principalmente” destaca e hierarquiza um aspecto específico (os erros de correção) dentro do conjunto de problemas, organizando a informação de forma lógica.
“são bem complexos...”	Apreciativa	O adjetivo “complexos” intensificado pelo advérbio “bem” expressa um julgamento de valor negativo, avaliando os testes como excessivamente complicados.
“...e confusos”	Apreciativa	O adjetivo “confusos” complementa a crítica anterior, expressando um julgamento negativo sobre a falta de clareza dos testes.
“Talvez...”	Lógica	O advérbio “talvez” modula a proposição seguinte, apresentando-a como uma possibilidade ou hipótese, e não como uma certeza ou imposição.
“...as atividades poderiam ser...”	Lógica	O verbo modal “poderiam” no futuro do pretérito introduz uma possibilidade não realizada, modulando o discurso para sugerir melhorias em um cenário hipotético.
“...de formas mais interativas...”	Apreciativa	O advérbio “mais” juntamente com o adjetivo “interativas” avalia positivamente um formato de atividade desejado, julgando-o como superior ao atual.
“fazem por obrigação”	Deontica	A locução adverbial “por obrigação” indica que a motivação dos alunos é uma norma ou imposição externa, uma ação realizada sob coação.
“não podemos deixa de utilizá-la”	Deontica	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo auxiliar “podemos” e o verbo “deixar” expressa uma obrigação ou proibição imposta aos professores, refletindo uma norma institucional rígida.
“Talvez poderia ser...”	Lógica	A combinação do adjetivo “talvez” com o verbo “poderia” no futuro do pretérito apresenta uma sugestão com um duplo grau de modulação,

		ênfatisando seu caráter hipotético e não assertivo.
“...um recurso não obrigatório”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o adjetivo “obrigatório” expressa um julgamento de valor que avalia positivamente a não obrigatoriedade como uma qualidade desejada para o recurso.
“somente para complementar”	Apreciativa	O advérbio restritivo “somente” qualifica a função da plataforma de forma redutora e positiva, avaliando seu papel ideal como apenas auxiliar e suplementar.
“Talvez dessa maneira”	Lógica	O advérbio “talvez” retoma e modula a condição hipotética, apresentando-a novamente como uma mera possibilidade para o cenário descrito a seguir.
“seria...”	Lógica	O verbo “ser” no futuro do pretérito projeta uma consequência possível (“a utilização seria mais rica”) diante de uma condição hipotética apresentada anteriormente.
“...mais rica...”	Apreciativa	O advérbio “mais” juntamente com o adjetivo comparativo “rica” avalia positivamente a utilização no cenário hipotético, julgando-a como qualitativamente superior.
“...e bem mais aproveitada”	Apreciativa	Os advérbios “bem mais” juntamente com o adjetivo “aproveitada” intensifica um julgamento de valor positivo sobre o grau de utilidade que a plataforma alcançaria no cenário ideal.

Ricardo Marques		
<i>Os alunos não lêem o que está escrito nem em inglês nem em português, saem clicando em qualquer resposta até conseguirem obter o acerto. Eles querem o certificado ao final, não o conhecimento adquirido. Mesmo o professor explicando todo o conteúdo e a forma de se usar a plataforma, o aluno vê e enxerga o computador como um meio de divertimento e não de aprendizado. Não querem escutar, muito menos falar. Sentem-se constrangidos.</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
100% (73 das 73 palavras)	0% (0 das 73 palavras)	0% (0 das 73 palavras)
Trecho	Modalização	Justificativa
“não lêem...”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “leem” expressa um julgamento de valor negativo, avaliando o comportamento dos alunos como falho em relação à ação básica esperada de leitura.
“...o que está escrito”	Lógica	O particípio “escrito” especifica e delimita o objeto da ação não realizada, fornecendo uma informação descritiva sobre o conteúdo ignorado.
“nem em [...] nem em”	Lógica	A estrutura adverbial correlativa “nem... nem...” amplifica e organiza logicamente a negação, aplicando-a de forma exaustiva a ambas as línguas (inglês e português).
“até conseguir obter o acerto”	Pragmática	O verbo “conseguir” avalia a capacidade dos alunos em realizar a ação de obter o acerto, focando no seu “saber-fazer” ou “poder-fazer” para alcançar um resultado, mesmo que por meio de uma estratégia mecânica.
“Eles querem o certificado”	Pragmática	O verbo “querem” avalia a intenção e o desejo dos alunos, focando no seu “querer-fazer” em relação a um objetivo instrumental.
“não o conhecimento adquirido”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o substantivo “conhecimento” e o adjetivo “adquirido” contrasta e avalia negativamente a motivação dos alunos, expressando um julgamento sobre a desvalorização do aprendizado substantivo.
“Mesmo o professor explicando...”	Lógica	O advérbio “mesmo” estabelece uma circunstância que, em tese, deveria modificar o comportamento, mas que não o faz, intensificando a crítica ao desengajamento dos alunos.
“...todo o conteúdo”	Lógica	O advérbio quantificador “todo” generaliza a extensão da explicação do professor, fornecendo uma informação descritiva que amplia o contraste com a atitude discente.
“...e não de aprendizado”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o substantivo “aprendizado” contrasta e avalia negativamente a visão dos alunos, expressando um julgamento sobre a rejeição da finalidade educativa do recurso.
“Não querem escutar”	Pragmática	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “querem” avalia a falta de desejo ou intenção dos alunos em realizar a ação de escutar,

		focando no “não-querer-fazer”.
“muito menos falar”	Apreciativa	Os advérbios “muito menos” intensificam e hierarquizam a negação anterior, expressando um julgamento de valor negativo ainda mais forte sobre a rejeição à prática oral.
“Sentem-se constrangidos”	Apreciativa	O adjetivo “constrangidos” avalia o estado emocional dos alunos de forma negativa, expressando um julgamento sobre o desconforto e a inibição que a situação de fala provoca.

Richard		
<i>A plataforma não acrescenta nada na vida dos alunos.</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
100% (9 das 9 palavras)	0% (0 das 9 palavras)	0% (0 das 9 palavras)
<b>Trecho</b>	<b>Modalização</b>	<b>Justificativa</b>
“não acrescenta nada”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “acrescenta” constitui um julgamento de valor negativo absoluto, avaliando a plataforma como totalmente ineficaz, irrelevante e sem qualquer valor agregado para a vida dos alunos.

Rubia		
<i>Péssimo.</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
100% (1 da 1 palavra)	0% (0 da 1 palavra)	0% (0 da 1 palavra)
<b>Trecho</b>	<b>Modalização</b>	<b>Justificativa</b>
“Péssimo”	Apreciativa	O adjetivo “péssimo” expressa um julgamento de valor negativo extremo, avaliando o objeto em questão (a plataforma, implicitamente) com a mais alta carga crítica possível dentro de uma escala avaliativa.

Safira		
<i>A plataforma do ensino na educação básica torna o professor em um mero “fiscalizador”. Ele sai do papel de intermediador de aprendizado para assegurar que o aluno esteja acessando e realizando os exercícios da plataforma. A estrutura da escola é ineficaz quanto ao número de laboratórios devidamente equipados para acesso à internet. Os exercícios propostos são desconectados da realidade dos alunos e servem apenas para geração de mão de obra para o mercado. Enquanto professora, me sinto sob risco de pressões por resultados que nos chegam da SEED. Fora isso, minha identidade profissional é afetada porque me sinto exercendo uma função para qual não fui formada. Essas aulas poderiam ser melhor aproveitadas se destinadas para conteúdos mais relevantes para a realidade dos alunos.</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
93,55% (116 das 124 palavras)	6,45% (8 das 124 palavras)	0% (0 das 124 palavras)
<b>Trecho</b>	<b>Modalização</b>	<b>Justificativa</b>
“um mero ‘fiscalizador’”	Apreciativa	O adjetivo “mero” qualifica de forma redutora e negativa o papel do professor, expressando um julgamento de valor que o avalia como insignificante e degradado.
“a estrutura da escola é ineficaz”	Apreciativa	O adjetivo “ineficaz” expressa um forte julgamento de valor negativo, avaliando a estrutura escolar como incapaz de cumprir sua função adequadamente.
“laboratórios devidamente equipados”	Apreciativa	O advérbio “devidamente” seguido do adjetivo “equipados” qualifica positivamente o tipo de equipamento necessário, estabelecendo um padrão desejado que, no contexto, é apresentado como ausente.
“os exercícios propostos...”	Lógica	O particípio “propostos” especifica a origem dos exercícios (propostos pela plataforma/sistema), fornecendo uma informação descritiva.
“...são desconectados”	Apreciativa	O adjetivo “desconectados” expressa um julgamento de valor negativo, avaliando os exercícios como alheios e distantes da realidade discente.
“servem apenas para”	Apreciativa	O advérbio restritivo “apenas” qualifica a finalidade dos exercícios de forma redutora, expressando um julgamento negativo sobre sua função instrumental e ideológica.
“Fora isso”	Lógica	A locução adverbial “fora isso” funciona como um conector aditivo, introduzindo um novo argumento à sequência crítica e organizando a progressão do discurso.
“identidade”	Apreciativa	O adjetivo “profissional” qualifica a identidade do enunciador,

profissional...”		atribuindo-lhe um valor social e de reconhecimento.
“...é afetada”	Apreciativa	O adjetivo “afetada” expressa um julgamento de valor negativo, avaliando o impacto da situação sobre um bem pessoal importante (a identidade).
“não fui formada”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “fui” conectada ao adjetivo “formada” avalia a própria formação como inadequada para a função que exerce, expressando um julgamento de despreparo.
“aulas poderiam ser...”	Lógica	O verbo modal “poderiam” no futuro do pretérito introduz uma possibilidade não realizada, modulando o discurso para sugerir um uso alternativo e mais valioso do tempo.
...melhor aproveitadas...”	Apreciativa	Os adjetivos “melhor aproveitadas” avaliam positivamente o uso hipotético das aulas, julgando-o como superior ao aproveitamento atual.
“...se destinadas para...”	Lógica	A estrutura condicional “se destinadas” estabelece uma hipótese para a realização do cenário ideal, articulando logicamente a proposta.
“...conteúdos mais relevantes”	Apreciativa	O advérbio “mais” seguido do adjetivo “relevantes” avalia positivamente um tipo de conteúdo desejado, julgando-o como mais significativo e adequado à realidade dos alunos.

Sonhadora		
<i>No início foi muito difícil pelo simples uso da plataforma, mas com o tempo me adaptei. Também tive resistência quanto ao uso mas com as cobranças percebi que a melhor coisa seria achar uma maneira para melhor utilizar a plataforma.</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
100% (40 das 40 palavras)	0% (0 das 40 palavras)	0% (0 das 40 palavras)
Trecho	Modalização	Justificativa
“foi muito difícil...”	Apreciativa	O adjetivo “difícil” intensificado pelo advérbio “muito” expressa um julgamento de valor negativo, avaliando a experiência inicial com a plataforma como árdua e desfavorável.
“...pelo simples uso”	Apreciativa	O adjetivo “simples” qualifica a causa da dificuldade de forma redutora e atenuante, expressando um julgamento de que o uso, em tese básico, tornou-se inesperadamente problemático.
“Também tive resistência”	Pragmática	O advérbio “também” seguido pelo verbo “tive” e o substantivo “resistência” avalia a atitude inicial e a relutância da própria enunciativa, focando no seu “não-querer-fazer”.
“percebi que...”	Lógica	O verbo auxiliar de modo “percebi” introduz uma constatação ou conclusão pessoal, modulando a proposição seguinte como uma compreensão adquirida através da experiência.
“...a melhor coisa...”	Apreciativa	O adjetivo “melhor” emite um forte julgamento de valor positivo, avaliando um curso de ação específico como o mais adequado e benéfico.
“...seria achar uma maneira...”	Deontica	O verbo “seria” no futuro do pretérito expressa uma necessidade ou adequação ideal, apresentando a ação de “achar uma maneira” como uma norma desejada em resposta às cobranças.
“...para melhor utilizar”	Apreciativa	O advérbio comparativo “melhor” qualifica positivamente a forma de utilização, expressando um julgamento de valor sobre um padrão superior de eficiência a ser alcançado.

Spartan		
<i>É uma ferramenta prática desde que seja apresentada sem imposição. O curso foi oferecido de modo compulsório. Alunos passaram a realizar tarefas sem estarem engajados e de modo mecânico.</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
100% (29 das 29 palavras)	0% (0 das 29 palavras)	0% (0 das 29 palavras)
Trecho	Modalização	Justificativa
“ferramenta prática”	Apreciativa	O adjetivo “prática” expressa um julgamento de valor positivo, avaliando a plataforma como útil, funcional e de fácil aplicação.
“seja apresentada”	Lógica	O particípio “apresentada”, modulado pela conjunção anterior “desde que”, estabelece uma condição necessária para que o julgamento positivo anterior seja válido, articulando logicamente a relação entre a

		qualidade da ferramenta e o modo de sua implementação.
“foi oferecido de modo compulsório”	Deontica	O particípio “oferecido” juntamente com adjetivo “compulsório” (obrigatório, forçado) expressam uma avaliação baseada em uma norma de imposição, classificando a forma de oferta do curso como autoritária e não voluntária.
“sem estarem engajados...”	Apreciativa	A negação do adjetivo “engajados” avalia negativamente o estado dos alunos, expressando um julgamento de valor sobre sua falta de envolvimento e interesse.
“...e de modo mecânico”	Apreciativa	A locução adverbial “de modo mecânico” qualifica a forma de realização das tarefas de forma negativa, expressando um julgamento de valor sobre sua natureza automatizada e desprovida de reflexão.

Teacher 2		
<i>Minha experiência com a plataforma Inglês Paraná apresentou alguns desafios, principalmente pela complexidade das atividades de oralidade e de listening em relação ao nível dos alunos. Percebo que, para muitos estudantes, as demandas dessas habilidades acabam sendo mais difíceis de acompanhar, o que pode impactar o engajamento e a compreensão. Acredito que uma adaptação gradual, com exercícios mais simples e contextualizados, ajudaria a melhorar o aproveitamento.</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
100% (66 das 66 palavras)	0% (0 das 66 palavras)	0% (0 das 66 palavras)
Trecho	Modalização	Justificativa
“principalmente”	Lógica	O advérbio “principalmente” destaca e hierarquiza um aspecto específico (a complexidade das atividades de oralidade e listening) dentro do conjunto de desafios, focalizando a crítica de forma lógica.
“Percebo que”	Lógica	O verbo auxiliar de modo “percebo que” introduz a proposição seguinte como uma constatação baseada na observação pessoal, modulando o comprometimento do enunciador com a verdade do que é relatado.
“muitos estudantes”	Apreciativa	O advérbio quantificador “muitos” amplifica a extensão do problema, expressando um julgamento sobre a quantidade significativa de alunos afetados pelas dificuldades.
“mais difíceis”	Apreciativa	O advérbio “mais” seguido do adjetivo “difíceis” avalia negativamente o nível de desafio das demandas, expressando um julgamento de valor sobre sua inadequação em relação às capacidades dos alunos.
“o que pode impactar”	Lógica	O verbo modal “pode” expressa uma possibilidade, modulando a afirmação sobre a consequência (“impactar”) para apresentá-la como um risco provável, mas não certo.
“Acredito que...”	Apreciativa	O verbo auxiliar de modo “acredito que” introduz a proposição seguinte como uma opinião pessoal e subjetiva do enunciador, constituindo um julgamento de valor que fundamenta sua proposta.
“...uma adaptação gradual”	Apreciativa	O adjetivo “gradual” qualifica positivamente o tipo de adaptação desejada, expressando um julgamento de valor sobre a necessidade de uma mudança progressiva e não abrupta.
“exercícios mais simples...”	Apreciativa	O advérbio “mais” seguido do adjetivo “simples” avalia positivamente um padrão de exercício desejado, julgando-o como mais adequado e acessível que o atual.
“...e contextualizados”	Apreciativa	O adjetivo “contextualizados” expressa um julgamento de valor positivo, avaliando os exercícios desejados como significativos e vinculados à realidade dos alunos.
“ajudaria a melhorar”	Lógica & Appreciativa	O verbo “ajudaria” no futuro do pretérito introduz um cenário hipotético e uma possibilidade de consequência positiva resultante da adaptação proposta; seguido do verbo “melhorar” expressa um julgamento de valor positivo sobre o resultado esperado do aproveitamento.

Teacher Number five
<i>Eu utilizo pois há uma exigência. O governo pensa que os alunos estão aprendendo, o que é uma mentira, os alunos burlam a plataforma. Os alunos clicam sem ler, falam de qualquer maneira, levam na brincadeira. Tenho uma turma que se esforça para tirar excelentes notas na plataforma, porém não conhecem os conceitos básicos pois não tenho autonomia para ensiná-los. O engraçado é que na Prova Paraná os resultados são</i>

<i>evidentes. Alunos que são 100 na plataforma não acertam 40% da Prova Paraná de inglês. Triste realidade. Saudade de como era quando comecei a lecionar...</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
91,58% (87 das 95 palavras)	8,42% (8 das 95 palavras)	0% (0 das 95 palavras)
<b>Trecho</b>	<b>Modalização</b>	<b>Justificativa</b>
“excelentes notas”	Apreciativa	O adjetivo “excelentes” expressa um julgamento de valor positivo sobre as notas obtidas na plataforma, criando uma ironia ao contrastar com a falta de conhecimento real.
“não conhecem...”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “conhecem” avalia o conhecimento dos alunos como ausente ou insuficiente, expressando um julgamento negativo sobre sua preparação.
“...os conceitos básicos”	Apreciativa	O adjetivo “básicos” qualifica os conceitos como fundamentais, expressando um julgamento sobre sua importância essencial, cuja falta é ainda mais grave e contraditória.
“não tenho autonomia”	Pragmática	A estrutura verbal negativa “não tenho autonomia” é uma avaliação direta da capacidade de agência e do “poder-fazer” do enunciador (o professor), e não descreve simplesmente um fato externo, mas explicita uma restrição internalizada que impede a realização de uma ação desejada (“ensinar os conceitos básicos”).
“O engraçado é que”	Apreciativa	O adjetivo “engraçado”, aqui usado com forte ironia, expressa um julgamento de valor negativo, avaliando a contradição apontada como absurda, tristemente cômica ou ridícula.
“os resultados são evidentes”	Lógica	O adjetivo “evidentes” apresenta os resultados da Prova Paraná como fatos claros, incontestáveis e objetivos, modulando a afirmação com o mais alto grau de certeza lógica.
“Alunos que são 100”	Apreciativa	A expressão “que são 100” (nota máxima) classifica os alunos de forma positiva dentro da lógica da plataforma, criando o contraste crucial para a crítica à inefetividade dessa métrica.
“não acertam 40%”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “acertam” avalia o desempenho na prova oficial como muito baixo, expressando um julgamento negativo radical sobre a desconexão entre o sucesso na plataforma e a aprendizagem real.
“Triste realidade”	Apreciativa	O adjetivo “triste” expressa um julgamento de valor negativo carregado de afeto (lamento, decepção), avaliando a situação geral descrita como lamentável.

<b>Viv</b>		
<i>As atividades de speaking principalmente são extremamente difíceis para os alunos.</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
100% (11 das 11 palavras)	0% (0 das 11 palavras)	0% (0 das 11 palavras)
<b>Trecho</b>	<b>Modalização</b>	<b>Justificativa</b>
“principalmente”	Lógica	O advérbio “principalmente” destaca e hierarquiza um aspecto específico (as atividades de speaking) dentro de um conjunto, focalizando a crítica e organizando a informação de forma lógica.
“são extremamente difíceis”	Apreciativa	O adjetivo “difíceis” intensificado pelo advérbio “extremamente” expressa um forte julgamento de valor negativo, avaliando o grau de desafio das atividades como muito alto e inadequado para os alunos.

## APÊNDICE K

Fichas de análise dos mecanismos enunciativos nas respostas das egressas e dos egressos no “Espaço livre para comentários sobre sua experiência ministrando com a plataforma Inglês Paraná”.

Alberto Caieiro		
<p><i>A experiência, em certa medida, guarda aspectos positivos e negativos. Os negativos estão apontados nas alternativas da pesquisa. Já com relação aos positivos, diria que achava interessante ter a ferramenta disponível, como na época não havia categoricamente uma imposição do uso, penso que não fui prejudicado nesse sentido.</i></p>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
93,75% (45 das 48 palavras)	6,25% (3 das 48 palavras)	0% (0 das 48 palavras)
Trecho	Modalização	Justificativa
“em certa medida”	Lógica	O adjetivo “certa” delimita e modula o escopo da afirmação (“guarda aspectos”), indicando que a avaliação é parcial, relativa ou válida dentro de certos limites. Mostra o cuidado do enunciador em não generalizar.
“aspectos positivos...”	Apreciativa	O adjetivo “positivos” é um julgamento de valor explícito, classificando os aspectos da experiência como bons, favoráveis ou benéficos.
“...e negativos”	Apreciativa	Da mesma forma, “negativos” é um julgamento de valor explícito, classificando aspectos como ruins, desfavoráveis ou prejudiciais.
“Os negativos estão apontados”	Lógica	O adjetivo “negativos” juntamente com o particípio “apontados” referem o locutor a uma fonte externa de informação (o questionário da pesquisa), objetivando a afirmação e apresentando-a não como uma opinião pessoal direta, mas como um dado já registrado e disponível em outro lugar.
“Já com relação aos positivos”	Lógica	O advérbio “já” funciona como um conector e organizador discursivo, estabelecendo uma relação de contraste ou mudança de foco em relação ao tópico anterior (os aspectos negativos), estruturando logicamente a argumentação.
“diria que...”	Lógica	O verbo “diria” no futuro do pretérito é um marcador clássico de atenuamento epistêmico e suaviza o comprometimento assertivo do enunciador com o que segue, apresentando-o mais como uma opinião pessoal ou uma conclusão sua do que como um fato incontestável.
“...achava...”	Lógica	O verbo de opinião “achava”, no passado, indica uma avaliação pessoal e subjetiva no tempo passado, modulando o status da afirmação como uma percepção não mais presente.
“...interessante...”	Apreciativa	O adjetivo “interessante” expressa um julgamento de valor positivo sobre a ferramenta.
“...ter a ferramenta disponível”	Apreciativa	O adjetivo “disponível” carrega uma avaliação apreciativa implícita (algo bom, um benefício), especialmente devido a positividade já está expressa no “interessante” que o antecede.
“não havia categoricamente...”	Lógica	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “havia”, e o advérbio “categoricamente” constata a ausência de um fato absoluto e sem exceções.
“penso que...”	Lógica	Similar a “diria que”, é um marcador de evidencialidade e subjetividade, explicitando que a conclusão que se segue (“não fui prejudicado”) é fruto de um raciocínio pessoal e atual do enunciador, e não uma verdade absoluta.
“...não fui...”	Lógica	O advérbio de negação “não” combinado com o verbo “fui” nega a característica seguinte.
“...prejudicado”	Apreciativa	O particípio “prejudicado” tem um forte valor de juízo negativo (algo que causa danos, prejuízo), porém, a negação dessa qualidade resulta em uma avaliação global positiva (a ausência de um mal é boa)

Estudante		
<i>Acredito que a plataforma Inglês Paraná não foi bem aplicada nas escolas. Ela se baseava majoritariamente em cumprir metas e não no real aprendizado dos alunos.</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
92,31% (24 das 26 palavras)	7,69% (2 das 26 palavras)	0% (0 das 26 palavras)
Trecho	Modalização	Justificativa
“Acredito que”	Lógica	O verbo auxiliar de modo “acredito” introduz a proposição seguinte como uma opinião pessoal e subjetiva do enunciador, constituindo um julgamento de valor sobre a aplicação da plataforma.
“não foi...”	Lógica	O advérbio de negação “não” juntamente com o verbo “foi” constata a não ocorrência de um processo, funcionando como uma negação asseverativa.
“...bem aplicada”	Apreciativa	O advérbio “bem” que introduz um julgamento de qualidade e adequação sobre a ação de aplicar, emitindo um juízo de valor negativo sobre a forma de implementação da política.
“se baseava majoritariamente”	Lógica	O advérbio “majoritariamente” não nega que outros fatores existam, mas modula logicamente a afirmação ao delimitar e enfatizar qual foi o princípio predominante ou a prioridade central (“cumprir metas”).
“não no real aprendizado”	Apreciativa	O advérbio de negação “não” juntamente com o adjetivo “real” expressa um julgamento de valor qualificador e contrasta o tipo de aprendizado que deveria ser o foco (genuíno, efetivo, substancial) com o que a plataforma priorizou na prática (as metas quantitativas).

Gru		
<i>Minha experiência com a plataforma foi insatisfatória, via-se claramente o descontentamento e frustração dos alunos e professores ao terem que lidar com esse modelo de ensino, a maioria dos alunos não realizavam o acesso, ou realizavam em casa a conclusão das atividades, geralmente todas de uma vez sem prestar atenção no conteúdo, assim quando chegava o momento da aula de acessar a plataforma pudessem ficar livres sem fazer nada. Para o professor era muito frustrante ter mais aulas “estudando” pela plataforma do que passando seu conteúdo em sala, e sempre precisar cobrar os alunos para fazer o acesso, um total descaso com a profissão do docente que na verdade estava trabalhando como um simples auxiliar para ajudar os alunos a acessarem a plataforma do que atuando como professor.</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
77,34% (99 das 128 palavras)	0% (0 das 128 palavras)	22,66% (29 das 128 palavras)
Trecho	Modalização	Justificativa
“foi insatisfatória”	Apreciativa	O adjetivo “insatisfatória” é um julgamento de valor negativo explícito sobre a experiência global, classificando-a como não atendendo a padrões desejados ou esperados.
“via-se claramente”	Lógica	A construção impessoal “via-se” indica uma observação objetiva e indiscutível, enquanto o advérbio “claramente” reforça o alto grau de evidência e certeza atribuído ao que foi observado; juntos, apresentam o “descontentamento” como um fato evidente e incontestável.
“terem que lidar”	Deontica	O verbo modal “terem que” expressa uma obrigação ou necessidade imposta pela situação e indica que alunos e professores eram forçados a enfrentar o modelo, refletindo uma condição externa coercitiva.
“não realizavam o acesso”	Lógica	O advérbio de negação “não” juntamente com o verbo “realizavam” funciona como uma constatação negativa assertiva, apresentando a não realização da ação como um fato do contexto.
“geralmente...”	Lógica	O advérbio de frequência “geralmente” modula a afirmação, indicando que a ação ocorria na maior parte dos casos, mas não em todos.
“todas de uma vez”	Lógica	O advérbio quantificador “todas” especifica a totalidade e a simultaneidade da execução das atividades, acrescentando precisão lógica à descrição do fato.
“pudessem ficar livres”	Pragmática	O verbo “pudessem” no pretérito do subjuntivo avalia a capacidade, permissão ou possibilidade das estudantes e dos estudantes de atingirem um estado (“ficar livres”) e reflete o “poder-fazer” delas e deles dentro da dinâmica criada.
“era muito frustrante”	Apreciativa	O adjetivo “frustrante” juntamente com o advérbio de intensidade “muito” é um julgamento de valor emocional negativo amplificado.

“ter mais aulas”	Lógica	O advérbio “mais” funciona como um operador de quantificação comparativa e estabelece uma relação implícita de contraste e proporção (a quantidade de aulas dedicadas à plataforma era superior à quantidade de aulas para passar conteúdo).
“sempre...”	Lógica	Advérbio de frequência absoluta “sempre” generaliza a necessidade, apresentando-a como uma constante.
“...precisar cobrar”	Deontica	O verbo modal “precisar” expressa uma necessidade recorrente e obrigatória imposta ao professor, decorrente do funcionamento do sistema.
“um total descaso”	Apreciativa	O advérbio intensificador “total” eleva o substantivo “descaso” (negligência) ao máximo, classificando a atitude do sistema como de completo desrespeito.
“como um simples auxiliar”	Apreciativa	O adjetivo “simples” é um julgamento de valor depreciativo que desqualifica e reduz a complexidade e a importância do papel profissional, contrastando negativamente com a identidade de "professor".

Tord		
<i>Era apenas mais uma obrigação, não aprendemos sobre a língua, os professores não gostavam de perder parte da aula só para fazer as atividades em que a maioria chutava até acertar. Foi uma experiência péssima.</i>		
<b>Voz do Autor</b> [itálico]	<b>Vozes Sociais</b> [sublinhado]	<b>Vozes de personagem</b> [negrito]
94,29% (33 das 35 palavras)	5,71% (2 das 0 palavras)	0% (0 das 0 palavras)
Trecho	Modalização	Justificativa
“apenas...”	Apreciativa	Advérbio “apenas” expressa um juízo de desvalorização e indica que a plataforma não era vista como algo especial ou relevante, mas como algo limitado e insignificante no conjunto das tarefas.
“...mais uma obrigação”	Lógica	O advérbio “mais” quantifica e generaliza, inserindo a plataforma em uma série de outras obrigações, reforçando a ideia de algo repetitivo e acumulativo.
“não aprendemos”	Lógica	O advérbio “não” juntamente com o verbo “aprendemos” funcionam como uma negação asseverativa, apresentando a falha no aprendizado como um fato definitivo e coletivo.
“professores não gostavam”	Pragmática	O advérbio “não” juntamente com o verbo “gostavam” funciona como uma afirmação de um desgosto ou aversão, que é um julgamento de valor pragmático.
“só para fazer as atividades”	Apreciativa	O advérbio “só” é um operador restritivo com forte carga avaliativa e emite um juízo de que a finalidade da aula foi reduzida, empobrecida ou limitada à mera execução de tarefas mecânicas, criticando a falta de um propósito pedagógico mais amplo.
“experiência péssima”	Apreciativa	O adjetivo “péssima” é um julgamento de valor negativo intenso e conclusivo, sintetizando a avaliação global da vivência, classificando-a na extremidade negativa da escala de qualidade.

## **ANEXOS**

## ANEXO A

Questões das 1ª e 2ª edições da Prova Paraná de 2024.

**ATENÇÃO!**

Agora, você vai responder a questões de  
**LÍNGUA INGLESA.**

Leia o texto para responder às questões 38 a 40.

### Texto 1

It was a beautiful day, and Sam woke up<sup>1</sup> with a smile<sup>2</sup> because he and his family were going to a soccer game. Sam, his mum and his dad drove<sup>3</sup> to the stadium and were excited about<sup>4</sup> the match<sup>5</sup>. Sam noticed<sup>6</sup> there were many people there and the atmosphere was amazing<sup>7</sup>. Then<sup>8</sup>, he saw the players warming up<sup>9</sup> so he knew the game was going to start soon<sup>10</sup>. He waited excitedly<sup>11</sup>. The whistle blew<sup>12</sup> and the game started. Barcelona and Manchester City faced each other<sup>13</sup>. Barcelona won<sup>14</sup> and Sam and his family were happy and excited. They left the stadium and went home happy with the game and the result.

Disponível em: <<https://encurtador.com.br/dgsy3>>. Acesso em: 12 jan. 2024. Fragmento. Adaptado.

### Texto 2

I went to the movies<sup>15</sup> with my friends. We watched a movie that tells the story from a book we read. We love it when movies are made from<sup>16</sup> books. It is fun<sup>17</sup> to compare the movie to the book. We all enjoyed<sup>18</sup> watching the movie. We talked about<sup>19</sup> things that were in the movie and the book. The movie and the book are similar. We all agreed<sup>20</sup> that we liked the book better<sup>21</sup> because when you read a book, you can picture<sup>22</sup> the characters<sup>23</sup> any way you want<sup>24</sup>.

Disponível em: <<https://encurtador.com.br/bdpTX>>. Acesso em: 12 jan. 2024. Fragmento. Adaptado.

#### \*Vocabulário:

- <sup>1</sup>woke up = acordou.
- <sup>2</sup>with a smile = com um sorriso; sorrindo.
- <sup>3</sup>drove = dirigiu; foi até.
- <sup>4</sup>excited about = animado com.
- <sup>5</sup>match = partida; jogo.
- <sup>6</sup>noticed = notou; percebeu; observou.
- <sup>7</sup>amazing = incrível; maravilhoso(a).
- <sup>8</sup>then = em seguida; depois; então.
- <sup>9</sup>warming up = se aquecendo.
- <sup>10</sup>soon = em breve; rapidamente; logo.
- <sup>11</sup>excitedly = animadamente.
- <sup>12</sup>whistle blew = apito soou.

- <sup>13</sup>faced each other = se enfrentaram.
- <sup>14</sup>won = ganhou; venceu.
- <sup>15</sup>movies = cinema.
- <sup>16</sup>are made from = são feitos a partir de.
- <sup>17</sup>fun = divertido; engraçado.
- <sup>18</sup>enjoyed = gostou, curtiu, apreciou.
- <sup>19</sup>talked about = falou sobre.
- <sup>20</sup>all agreed = todos concordaram.
- <sup>21</sup>liked the book better = gostou mais do livro.
- <sup>22</sup>picture = imaginar.
- <sup>23</sup>characters = personagens.
- <sup>24</sup>any way you want = da maneira que você quiser.

38 - (LI11201PR24) Os dois textos têm em comum o fato de

- A) narrar uma partida de futebol.
- B) apresentar o resumo de um livro.
- C) descrever opções de entretenimento.
- D) retratar times de futebol muito conhecidos.
- E) debater sobre personagens de filmes famosos.

39 - (LI11011PR24) De acordo com o texto 1, Sam

- A) percebeu que havia poucas pessoas assistindo ao jogo no estádio.
- B) chegou no estádio depois do aquecimento dos jogadores.
- C) acordou desanimado para assistir ao jogo de futebol.
- D) assistiu ao jogo em casa com seu pai e sua mãe.
- E) ficou feliz com a vitória do time do Barcelona.

40 - (LI11041PR24) No texto 2, no trecho "...when you read a book, you **can** picture the characters any way you want.", a palavra em destaque tem o sentido de

- ✓ A) expressar uma possibilidade.
- B) conceder uma permissão.
- C) atribuir uma obrigação.
- D) dar um conselho.
- E) fazer um pedido.

Leia o texto para responder às questões 41 e 42.

**Amy:** What are you doing this evening<sup>1</sup>?

**Ben:** Nothing special. I was thinking about reading Carl Sagan's new book. Why?

**Amy:** How about going to the movies? The downtown<sup>2</sup> cinema is selling half-price<sup>3</sup> tickets during the holidays<sup>4</sup>.

**Ben:** Good idea! What's on<sup>5</sup>?

**Amy:** There's a German<sup>6</sup> movie on. The review<sup>7</sup> I read about it says it is very good. We could watch it.

**Ben:** What kind<sup>8</sup> of movie is it?

**Amy:** It's a horror movie.

**Ben:** This is my favorite movie genre! When is it on?

**Amy:** At 7 o'clock p.m.<sup>9</sup>.

**Ben:** Well, why don't we meet outside<sup>10</sup> the cinema at 6:45 p.m.?

**Amy:** Ok, see you!

**Ben:** See you!

Disponível em: <<https://encurtador.com.br/fqGIR>>. Acesso em: 15 jan. 2024. Fragmento. Adaptado.

**\*Vocabulário:**

<sup>1</sup>evening = noite; período entre o final da tarde e o início da noite (após as 18h).

<sup>2</sup>downtown = centro da cidade.

<sup>3</sup>half-price = metade do preço.

<sup>4</sup>holidays = férias; feriados.

<sup>5</sup>what's on? = o que está passando?; o que está em cartaz?

<sup>6</sup>German = alemão(o).

<sup>7</sup>review = avaliação; crítica; resenha.

<sup>8</sup>kind = gênero; tipo.

<sup>9</sup>p.m. = da tarde; da noite (horários após o meio-dia).

<sup>10</sup>outside = fora; do lado de fora.

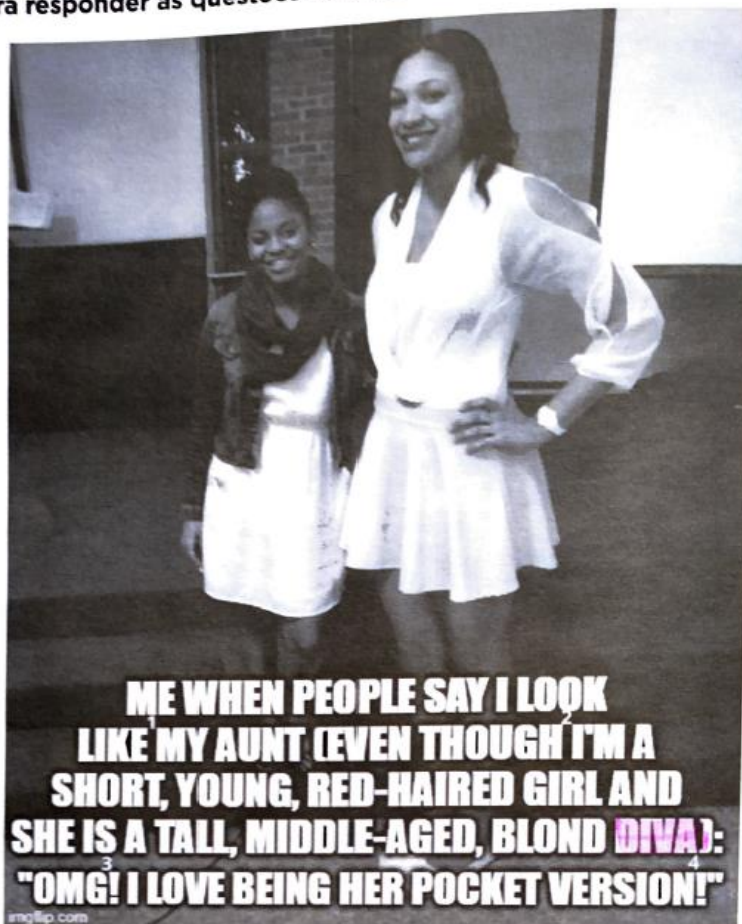
41 - (LI11061PR24) O assunto principal desse texto é

- A) o novo livro de Carl Sagan.
- B) o filme de terror que está em cartaz.
- C) a resenha que Amy leu sobre o filme alemão.
- ✓ D) o plano de Amy e Ben sobre o que fazer à noite.
- E) a venda dos ingressos do cinema pela metade do preço.

42 - (LI11031PR24) No trecho "Well, **why don't we meet** outside the cinema at 6:45 p.m.?", a expressão em destaque significa

- A) "por que nós não vamos".
- B) "por que nós não saímos".
- C) "por que nós não visitamos".
- D) "por que nós não nos preparamos".
- ✓ E) "por que nós não nos encontramos".

Leia o texto para responder às questões 43 e 44.



Disponível em: <<https://encurtador.com.br/kyCOP>>. Acesso em: 18 jan. 2024. Adaptado.

**\*Vocabulário:**

<sup>1</sup>look like = parecer.

<sup>2</sup>even though = embora; apesar de; mesmo que.

<sup>3</sup>OMG! = abreviação da expressão "Oh, my God!" (Meu Deus!).

<sup>4</sup>pocket version = versão de bolso; versão menor de algo; versão em miniatura de algo.

43 - (LI11021PR24) No trecho "...I'm a **short, young, red-haired** girl...", as palavras em destaque estão nessa ordem específica porque, em inglês, o padrão típico da ordem dos adjetivos é

- A) idade - tamanho - cor.
- B) tamanho - idade - cor.
- C) cor - tamanho - idade.
- D) tamanho - cor - idade.
- E) idade - cor - tamanho.

44 - (LI11051PR24) Entende-se que a autora desse texto

- A) fica feliz ao ser comparada com sua tia.
- B) gosta de comprar coisas em miniatura.
- C) quer comprar um livro de bolso.
- D) é alta, loira e de meia-idade.
- E) tem uma tia jovem e ruiva.

45 - (L111151PR24) Leia o texto.

Dear Ms.<sup>1</sup> Rodriguez,

Meredith Jones worked under my supervision during the summer of 2018. During that time, Ms. Jones exhibited such creativity and accuracy<sup>2</sup>, and produced, very efficiently, a high volume of work while maintaining<sup>3</sup> excellent standards<sup>4</sup> for quality. She also worked very well with the team.

As you can tell by now<sup>5</sup>, I highly recommend her for roles that require<sup>6</sup> intelligence, organization, communication skills<sup>7</sup> and a positive attitude. Feel free<sup>8</sup> to contact me if you need additional information or perspective.

Sincerely,

Carter Smith.

Disponível em: <<https://encurtador.com.br/hjwEV>>. Acesso em: 18 jan. 2024. Fragmento. Adaptado.

**\*Vocabulário:**

<sup>1</sup>Ms. = senhora.

<sup>2</sup>accuracy = precisão; exatidão; rigor.

<sup>3</sup>while maintaining = mantendo; enquanto mantinha.

<sup>4</sup>standards = padrões; níveis.

<sup>5</sup>as you can tell by now = como você pode perceber agora.

<sup>6</sup>roles that require = funções que exigem.

<sup>7</sup>skills = habilidades.

<sup>8</sup>feel free = fique à vontade.

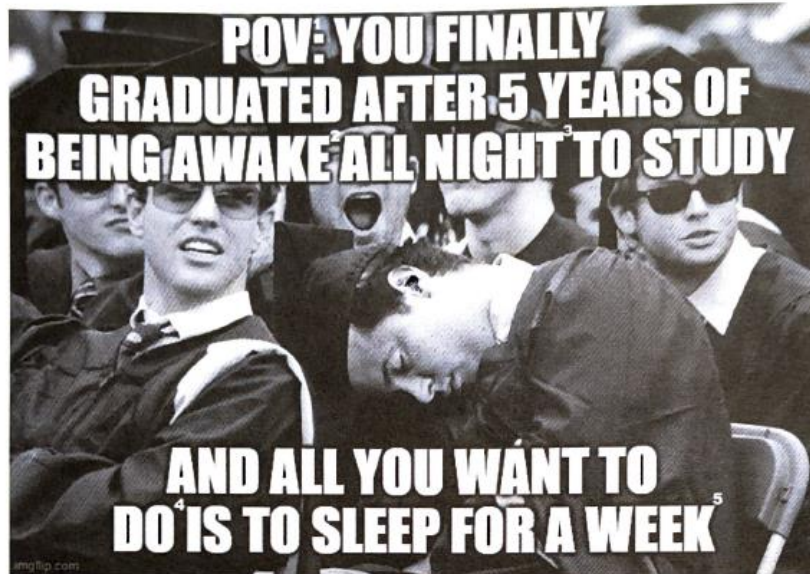
No trecho "...Ms. Jones exhibited **such** creativity and accuracy...", a palavra destacada foi usada para

- A) manifestar uma necessidade.
- B) enfatizar uma característica.**
- C) estabelecer uma proibição.
- D) expressar uma permissão.
- E) fazer uma comparação.

**ATENÇÃO!**

Agora, você vai responder a questões de  
**LÍNGUA INGLESA.**

Leia o texto para responder às questões 38 e 39.



Disponível em: <<https://encurtador.com.br/nqR23>>. Acesso em: 17 abr. 2024. Adaptado.

**\*Vocabulário:**

<sup>1</sup>pov = abreviatura da expressão *point of view* (ponto de vista), comumente usada em memes para indicar que tal texto deve ser lido como se o espectador estivesse presenciando ou vivendo uma situação específica.

<sup>2</sup>being awake = ficar acordado(a); estar acordado(a).

<sup>3</sup>all night = durante toda a noite; a noite inteira.

<sup>4</sup>all you want to do = tudo o que você quer fazer.

<sup>5</sup>for a week = por uma semana.

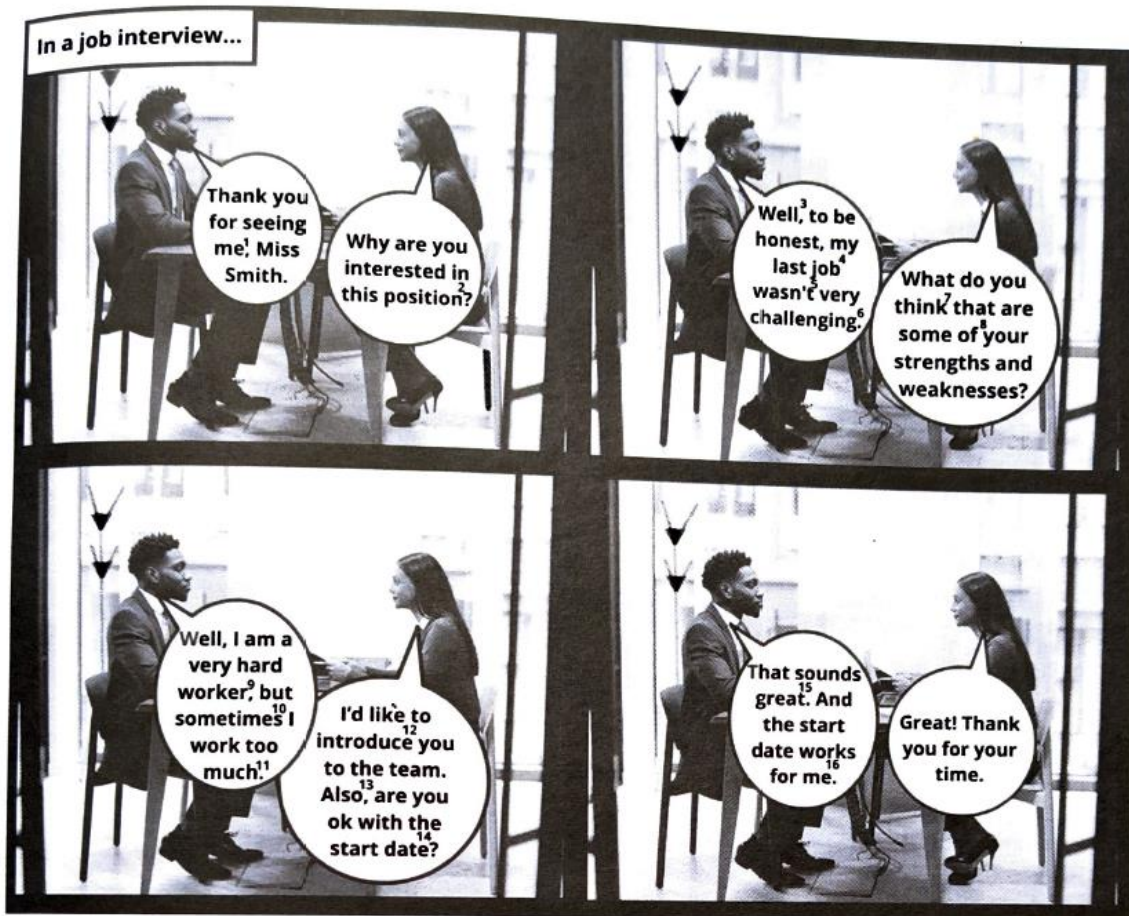
PROVA PARANÁ 2024

**38 -** (LI12191PR24) No trecho "...you finally graduated<sup>ed</sup> after 5 years...", a partícula "**-ed**", na palavra "graduated", foi utilizada para

- A) indicar passado.
- B) evidenciar futuro.
- C) revelar inferioridade.
- D) expressar comparação.
- E) demonstrar superioridade.

**39 -** (LI12011PR24) O texto em questão é um exemplo de gênero textual digital: um meme. Um dos princípios desse gênero textual digital é

- A) o curto alcance que as publicações feitas possuem.
- B) a grande extensão e complexidade dos textos produzidos.
- C) a produção de textos que são desprovidos de humor e de ironia.
- D) o baixo potencial de identificação do público com as situações retratadas.
- E) a capacidade de adaptação dos textos produzidos para vários contextos e assuntos.



Disponível em: <<https://encurtador.com.br/tzVZI>>. Acesso em: 12 abr. 2024. Adaptado.

**\*Vocabulário:**

<sup>1</sup>seeing me = me ver; me receber.

<sup>2</sup>position = posição; vaga; cargo.

<sup>3</sup>well = bem; bom; então.

<sup>4</sup>last job = último emprego.

<sup>5</sup>wasn't = não era; não foi.

<sup>6</sup>challenging = desafiador; desafiante.

<sup>7</sup>what do you think = o que você acha (que).

<sup>8</sup>some of = alguns dos; algumas das.

<sup>9</sup>very hard worker = funcionário muito esforçado.

<sup>10</sup>sometimes = às vezes.

<sup>11</sup>too much = muito; demais.

<sup>12</sup>I'd like to introduce = eu gostaria de apresentar.

<sup>13</sup>also = além disso; a propósito.

<sup>14</sup>start date = data de início.

<sup>15</sup>sounds great = parece bom; parece ótimo.

<sup>16</sup>works for me = é bom/boa para mim.

No trecho "...some of your **strengths and weaknesses**?", a expressão em destaque foi utilizada para

- A) mostrar quais desafios o candidato enfrentou em seu último emprego.
- B) saber por que o candidato está interessado nessa vaga de emprego.
- C) apresentar o candidato para os membros da equipe da empresa.
- D) indicar a data em que o candidato vai iniciar no novo emprego.
- E) conhecer alguns dos pontos fortes e fracos do candidato.

Leia o texto para responder às questões 41 e 42.

Two coworkers<sup>1</sup>, Oscar and Dean, are having lunch<sup>2</sup> and talking about<sup>3</sup> next weekend<sup>4</sup>.

**Oscar:** Would you and your wife<sup>5</sup> be available<sup>6</sup> next Saturday night, Dean?

**Dean:** Why<sup>7</sup>? Do you have something planned<sup>8</sup>?

**Oscar:** I'm having pizzas<sup>9</sup> and movies<sup>10</sup> at my house on Saturday. I am hoping<sup>11</sup> that you and Simone can come<sup>12</sup>.

**Dean:** Great<sup>13</sup>! We're definitely coming<sup>14</sup>.

**Oscar:** Wonderful<sup>15</sup>! We will have so much<sup>16</sup> fun!

**Dean:** I think<sup>17</sup> we will enjoy being there<sup>18</sup>. Will we know anyone<sup>19</sup>?

**Oscar:** I am only inviting<sup>20</sup> people from work.

**Dean:** I am sure<sup>21</sup> that will be a good time<sup>22</sup>. By the way<sup>23</sup>, next time, it's our turn to host<sup>24</sup>.

Disponível em: <<https://encurtador.com.br/dtB07>>. Acesso em: 12 abr. 2024. Fragmento. Adaptado.

**\*Vocabulário:**

<sup>1</sup>coworkers = colegas de trabalho.

<sup>2</sup>having lunch = almoçando.

<sup>3</sup>talking about = falando sobre; conversando sobre.

<sup>4</sup>next weekend = próximo fim de semana.

<sup>5</sup>wife = esposa.

<sup>6</sup>be available = estar(em) disponível(is).

<sup>7</sup>why? = por quê? por que razão?

<sup>8</sup>something planned = algo planejado.

<sup>9</sup>I'm having pizzas = terá pizza; farei pizza.

<sup>10</sup>movies = filmes.

<sup>11</sup>I am hoping = espero.

<sup>12</sup>can come = possa(m) vir.

<sup>13</sup>great = ótimo; excelente.

<sup>14</sup>definitely coming = com certeza vou/vamos.

<sup>15</sup>wonderful = maravilhoso(a); magnífico(a).

<sup>16</sup>so much = muito(a); tanto(a).

<sup>17</sup>I think = eu acho (que); eu acredito (que).

<sup>18</sup>enjoy being there = gostar de ir.

<sup>19</sup>know anyone = conhecer alguém.

<sup>20</sup>only inviting = convidando apenas/somente.

<sup>21</sup>I am sure = tenho certeza; estou certo(a) de que.

<sup>22</sup>be a good time = será um bom momento.

<sup>23</sup>by the way = por falar nisso; por sinal.

<sup>24</sup>our turn to host = nossa vez de receber.

**41 -** (LI12041PR24) Após a leitura do texto, pode-se entender que

- A) Dean terá um compromisso no sábado e por isso recusou o convite de Oscar.
- B) Dean deseja retribuir a hospitalidade de Oscar no próximo encontro deles.**
- C) Oscar convidou Dean e Simone para jantar em uma pizzaria no sábado.
- D) Oscar vai fazer um jantar na empresa em que ele e Dean trabalham.
- E) Dean e Simone convidaram Oscar para ir ao cinema no sábado.

**42 -** (LI12041PR24) No trecho "We will have so much **fun!**", a palavra em destaque tem o sentido de

- A) expor as características de um passatempo.
- B) explicar como uma brincadeira funciona.
- C) mencionar que algo será divertido.**
- D) descrever uma situação irônica.
- E) retratar algo aterrorizante.

43 - (L112141PR24) Leia o texto.

Dear<sup>1</sup> Madeline,

Thank you so much for your assistance<sup>2</sup> in decorating the office<sup>3</sup> for the holiday party<sup>4</sup>. I know you stayed late<sup>5</sup> to get everything in order<sup>6</sup>, and it was great<sup>7</sup>! The holiday party is an opportunity for the whole team<sup>8</sup> to socialize together<sup>9</sup>. We had a really good time<sup>10</sup> and the food was delicious! I hope to<sup>11</sup> see you again soon<sup>12</sup> and to work with you on more<sup>13</sup> events.

Sincerely<sup>14</sup>,  
Tyler Burke

Disponível em: <<https://encurtador.com.br/bdgAU>>. Acesso em: 15 abr. 2024. Fragmento. Adaptado.

**\*Vocabulário:**

<sup>1</sup>dear = querido(a); prezado(a); amado(a).

<sup>2</sup>assistance = ajuda; auxílio.

<sup>3</sup>office = escritório.

<sup>4</sup>holiday party = festa de fim de ano (do recesso dos feriados de Natal e Ano novo).

<sup>5</sup>stayed late = ficou até tarde.

<sup>6</sup>get everything in order = arrumar tudo.

<sup>7</sup>it was great = foi ótimo.

<sup>8</sup>the whole team = toda a equipe.

<sup>9</sup>socialize together = socializar juntos(as).

<sup>10</sup>had a really good time = divertiu-se muito.

<sup>11</sup>I hope to = espero.

<sup>12</sup>see you again soon = ver você novamente em breve.

<sup>13</sup>more = mais; outros(as).

<sup>14</sup>sincerely = atenciosamente.

Nesse texto, há uma opinião no trecho

- A) "The holiday party is an opportunity for the whole team to socialize..." (l. 3-4)
- B) "I hope to see you again soon and to work with you on more events." (l. 5-6)
- C) "Thank you so much for your assistance in decorating the office..." (l. 2)
- D) "We had a really good time and the food was delicious!" (l. 4-5)
- E) "I know you stayed late to get everything in order..." (l. 3)

Leia o texto para responder às questões 44 e 45.

Last January<sup>1</sup>, I went to<sup>2</sup> Cartagena with my family. We visited my cousins<sup>3</sup> Mayra and Alejandra. I was really excited<sup>4</sup> because I hadn't met them before<sup>5</sup>. They took us<sup>6</sup> to visit many places<sup>7</sup> but my favorite place was Barú Island. The ocean there is amazing<sup>8</sup>, it looks like<sup>9</sup> a paradise<sup>10</sup>. It's very hot in summer<sup>11</sup> there. It gets to<sup>12</sup> 115 degrees<sup>13</sup> Fahrenheit. That's, like<sup>14</sup>, 46 degrees Celsius! I took many pictures<sup>15</sup> of every single thing<sup>16</sup> we did. I had a great time<sup>17</sup> with my family. We spent<sup>18</sup> three amazing days in Colombia.

Disponível em: <<https://encurtador.com.br/beuM7>>. Acesso em: 16 abr. 2024. Fragmento. Adaptado.

**\*Vocabulário:**

<sup>1</sup>last January = no último mês de janeiro.  
<sup>2</sup>I went to = eu fui para.  
<sup>3</sup>cousins = primos(as).  
<sup>4</sup>excited = animado(a).  
<sup>5</sup>I hadn't met them before = eu não os(as) conheci antes; eu nunca havia visto eles(as) antes.  
<sup>6</sup>took us = nos levaram (para).  
<sup>7</sup>many places = muitos lugares.  
<sup>8</sup>amazing = maravilhoso(a); incrível; surpreendente.

<sup>9</sup>looks like = parece.  
<sup>10</sup>paradise = paraíso.  
<sup>11</sup>summer = verão.  
<sup>12</sup>it gets to = chega a.  
<sup>13</sup>degrees = graus.  
<sup>14</sup>that's, like = isso é como; isso é quase.  
<sup>15</sup>I took many pictures = eu tirei muitas fotos.  
<sup>16</sup>every single thing = cada coisa; todas as coisas.  
<sup>17</sup>I had a great time = eu me diverti muito.  
<sup>18</sup>spent = passei; passamos.

**44** - (LI12031PR24) Em inglês, a escrita **por extenso** da temperatura expressa no trecho "It gets to **115** degrees Fahrenheit." é

- A) one hundred and fifty.
- B) one hundred and five.
- C) one thousand and fifty.
- D) one hundred and fifteen.**
- E) one thousand and fifteen.

**45** - (LI12151PR24) No trecho "...**because** I hadn't met them before.", o termo em destaque foi utilizado para

- A) retratar as altas temperaturas da Colômbia durante a viagem do(a) autor(a) do texto.
- B) apresentar a razão da animação do(a) autor(a) do texto durante sua viagem.**
- C) mostrar quantas fotografias o(a) autor(a) do texto tirou durante sua viagem.
- D) comparar os lugares que o(a) autor(a) do texto visitou em sua viagem.
- E) indicar a duração do tempo da viagem do(a) autor(a) do texto.

## ANEXO B

Parecer consubstanciado do Conselho Nacional de Saúde.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
LONDRINA - UEL



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** INGLÊS EM UM CLIQUE: DISCUTINDO A APRENDIZAGEM NA ERA DAS PLATAFORMAS NO PARANÁ

**Pesquisador:** BRUNA OLIVEIRA BRAZ

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 83630024.5.1001.5231

**Instituição Proponente:** CLCH - Departamento de Letras Estrangeiras Modernas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 7.632.635

**Apresentação do Projeto:**

PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2431736.pdf

Este projeto propõe uma pesquisa que visa investigar a relação entre a obrigatoriedade do uso da plataforma Inglês Paraná e os entendimentos sobre ensinar, aprender e avaliar a língua inglesa que a Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED) tenta aplicar na educação pública paranaense. Após realizar o levantamento de panorama de pesquisas, encontramos uma lacuna significativa no corpo de conhecimento existente sobre a plataforma Inglês Paraná. A pesquisa também terá como público-alvo professores e estudantes recém-formados que têm experiência com o sistema, e combinará métodos quantitativos e qualitativos. Primeiramente, serão aplicados questionários para a coleta de dados que serão posteriormente submetidos a análise estatística para identificar padrões e tendências nas respostas.

Posteriormente, as respostas das questões dissertativas do questionário serão analisadas utilizando a abordagem de análise de vozes e modalizações (Bronckart, 1999), visando compreender as percepções e entendimentos expressos pelos participantes. Paralelamente, serão realizadas descrições detalhadas e classificações das atividades presentes no Registro de Classe Online do 1º ano do Ensino Médio (RCO), que direciona atividades para a plataforma Inglês Paraná, também analisadas; e das questões da seção de Língua Inglesa na Prova Paraná do 1º ano do Ensino Médio. Essa classificação se dará em tipos de atividade (González,

**Endereço:** LABESC - Sala 14

**Bairro:** Campus Universitário

**UF:** PR

**Telefone:** (43)3371-5455

**Município:** LONDRINA

**CEP:** 86.057-970

**E-mail:** cep268@uel.br

Continuação do Parecer: 7.632.635

2015) e visões de língua e linguagem (Drogui e Cristovão, 2023). Esperamos que os resultados destaquem os desafios apresentados pelas reformas educacionais neoliberais no contexto das escolas públicas no Paraná.

**Objetivo da Pesquisa:**

PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2431736.pdf

**Objetivo Primário:**

Investigar a relação entre a obrigatoriedade da plataforma Inglês Paraná e os entendimentos sobre ensinar, aprender e avaliar língua inglesa com seu uso.

**Objetivo Secundário:**

- a) apontar em que medida o conteúdo programático de língua inglesa para o 1o ano do Ensino Médio no Registro de Classe Online está consoante às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná;
- b) avaliar como o conteúdo da plataforma Inglês Paraná e do conteúdo programático do Registro de Classe Online estão presentes na Prova Paraná;
- c) identificar e significar os posicionamentos dos estudantes recém-formados do Ensino Médio do Paraná sobre a utilização e obrigatoriedade da plataforma Inglês Paraná; e
- d) identificar e significar os posicionamentos dos/das professores/professoras do Ensino Médio paranaense sobre a obrigatoriedade e monitoramento do uso da plataforma Inglês Paraná

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2431736.pdf

**Riscos:**

Quanto aos riscos, informamos que poderão ocorrer dúvidas ou inseguranças durante o preenchimento dos questionários, ou desconfortos ao compartilhar suas percepções sobre a plataforma Inglês Paraná. Esses desconfortos podem estar relacionados à exposição de experiências pessoais sobre o uso da plataforma. Contudo, asseguramos que todas as respostas serão mantidas em sigilo e tratadas de forma confidencial. Além disso, você poderá, a qualquer momento, deixar de responder a qualquer questão que

**Endereço:** LABESC - Sala 14

**Bairro:** Campus Universitário

**UF:** PR

**Telefone:** (43)3371-5455

**Município:** LONDRINA

**CEP:** 86.057-970

**E-mail:** cep268@uel.br

Continuação do Parecer: 7.632.635

Ihe cause desconforto sem que isso acarrete prejuízos. Comprometemo-nos a garantir um ambiente respeitoso e acolhedor durante todo o processo da pesquisa. Caso você tenha alguma dúvida ou se sinta desconfortável em algum momento, estaremos à disposição para esclarecimentos. Nenhum dado coletado será utilizado de maneira que exponha a sua identidade ou cause constrangimento.

Garantimos, também, que não há risco maior do que aqueles vivenciados em atividades cotidianas.

**Benefícios:**

Participar da pesquisa pode trazer benefícios diretos e indiretos. Entre os benefícios diretos está a oportunidade de refletir sobre as próprias práticas e experiências no uso de plataformas digitais no ensino de inglês, o que pode enriquecer as práticas pedagógicas no ensino do estado. Indiretamente, ao compartilhar suas experiências, você contribuirá para uma discussão mais ampla e para a melhoria de políticas educacionais e de futuras iniciativas de formação de professores. Além disso, ao contribuir para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes, você ajudará a melhorar a compreensão do uso das plataformas digitais no ensino de línguas, algo que pode beneficiar tanto professores quanto estudantes em todo o Paraná.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa é relevante para a obtenção de informações que poderão auxiliar na compreensão do assunto proposto. O projeto apresenta relevância social e científica devidamente justificados, os materiais e métodos empregados são pertinentes aos objetivos da pesquisa

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

**QUANTO À FOLHA DE ROSTO:**

- A folha de rosto contém a assinatura do pesquisador responsável;
- Contém a assinatura da orientadora como responsável pela instituição onde se realizará a pesquisa - Coordenadora da Pós Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina.

**QUANTO AO TCLE e TALE**

- Devidamente apresentados.

**QUANTO AO CRONOGRAMA:**

**Endereço:** LABESC - Sala 14

**Bairro:** Campus Universitário

**UF:** PR

**Telefone:** (43)3371-5455

**Município:** LONDRINA

**CEP:** 86.057-970

**E-mail:** cep268@uel.br

Continuação do Parecer: 7.632.635

- Está adequadamente descrito, indicando cada fase do estudo;
- A coleta de dados está prevista para o período de 01/07/2025 a 31/10/2025;
- Indica que a coleta de dados terá início apenas após aprovação do CEP.

**QUANTO AO ORÇAMENTO:**

- Apresentado.

**INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS**

- Apresentados.

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Prezado(a) Pesquisador(a),

Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade apresenta-Lo aos órgãos e/ou instituições pertinentes.

Ressaltamos, para início da pesquisa, as seguintes atribuições do pesquisador, conforme Resolução CNS 466/2012 e 510/2016:

A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:

- conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;
- apresentar dados solicitados pelo sistema CEP/CONEP a qualquer momento;
- desenvolver o projeto conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção;
- elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;
- manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores e pessoal técnico integrante do projeto;
- justificar fundamentadamente, perante o sistema CEP/CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

**Endereço:** LABESC - Sala 14

**Bairro:** Campus Universitário

**UF:** PR

**Telefone:** (43)3371-5455

**Município:** LONDRINA

**CEP:** 86.057-970

**E-mail:** cep268@uel.br

Continuação do Parecer: 7.632.635

Coordenação CEP/UEL.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2431736.pdf	06/06/2025 00:24:47		Aceito
Outros	Respostas_Pendencias.pdf	06/06/2025 00:23:20	BRUNA OLIVEIRA BRAZ	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado.pdf	06/06/2025 00:17:11	BRUNA OLIVEIRA BRAZ	Aceito
Parecer Anterior	PARECER.pdf	06/06/2025 00:14:34	BRUNA OLIVEIRA BRAZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_e_Questionario_Cidadaos_Rece m_Formados.pdf	06/06/2025 00:14:24	BRUNA OLIVEIRA BRAZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_e_Questionario_Professores.pdf	06/06/2025 00:14:16	BRUNA OLIVEIRA BRAZ	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	06/06/2025 00:11:27	BRUNA OLIVEIRA BRAZ	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

LONDRINA, 11 de Junho de 2025

---

**Assinado por:**  
**Alessandra Lourenço Cecchini Armani**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** LABESC - Sala 14

**Bairro:** Campus Universitário

**UF:** PR **Município:** LONDRINA

**Telefone:** (43)3371-5455

**CEP:** 86.057-970

**E-mail:** cep268@uel.br