



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

RENAN WILLIAM SILVA DE DEUS

**PLATAFORMA “INGLÊS PARANÁ”:
REPRESENTAÇÕES, DISCURSOS E IDEOLOGIAS**

Londrina
2024

RENAN WILLIAM SILVA DE DEUS

**PLATAFORMA INGLÊS PARANÁ:
REPRESENTAÇÕES, DISCURSOS E IDEOLOGIAS**

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. Michele Salles El Kadri

Londrina
2024

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

R393p

de Deus, Renan William Silva.

Plataforma “Inglês Paraná”: representações, discursos e ideologias /
Renan William Silva de Deus. - Londrina, 2024.
158 f. : il.

Orientador: Michele Salles El Kadri.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2024.

Inclui bibliografia.

1. Plataforma - Tese. 2. Inglês Paraná - Tese. 3. Tecnologias Digitais - Tese. 4. Discursos e Ideologias - Tese. I. Salles El Kadri, Michele. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

RENAN WILLIAM SILVA DE DEUS

**PLATAFORMA INGLÊS PARANÁ:
REPRESENTAÇÕES, DISCURSOS E IDEOLOGIAS**

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

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

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

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

Londrina, 28 de março de 2024.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa não teria sido possível sem o suporte e encorajamento de muitos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização e conclusão deste trabalho e de minha trajetória como educador.

Primeiramente, agradeço a Deus por colocar em meu caminho pessoas tão especiais, as quais mencionarei aqui.

Agradeço à minha orientadora, profa. Dra. Michele Salles El Kadri, pelo apoio, paciência e sabedoria, além de me acolher em seu grupo de pesquisa e criar oportunidades para olhares acadêmicos a respeito das temáticas que apontei de meu interesse durante o processo de reconstrução do projeto de pesquisa e orientação.

Agradeço aos meus pais por sempre incentivarem que eu buscasse conhecimento e construísse valores e caráter, que contribuíram também para a construção de minha identidade docente — além de todo o encorajamento para a conclusão deste momento tão importante em minha carreira acadêmica e profissional.

Agradeço aos professores que forneceram os mecanismos necessários para minha formação inicial e continuada, mais especificamente aos professores Fábio Henrique Rosa Senefonte e Célia Regina Capellini Petreche, da Universidade Estadual do Norte do Paraná, que além de fazerem parte de minha educação profissional no curso de Letras, também foram colegas de trabalho que incentivaram a inscrição neste programa de mestrado.

Sou muitíssimo grato aos meus amigos Neri Santana, Amanda Parpinelli, Maria Lygia, Bruno Sanches, Ana Beatriz, Ana Carolina, Gilvan Vila e Jefferson Lhamas, pelas conversas, desabafos e momentos de distração e lazer, estando presentes (ainda que alguns virtualmente) nos períodos de alegrias e de angústias, sem mencionar o incentivo de todos para a realização do mestrado. Ainda, agradeço imensamente ao meu parceiro, Vitor Alvares, por estar presente, dar suporte, ouvir minhas inquietações, me auxiliar com a formatação do trabalho e contribuir para que essa etapa de minha vida acadêmica se tornasse mais prazerosa.

Por fim, mas não menos importante, agradeço aos membros da banca de qualificação, profa. Dra. Cláudia Cristina Ferreira e a profa. Dra. Denise Ismenia Bossa Grassano Ortenzi, e banca de defesa, contando com os comentários da Profa. Dra. Andressa Cristina Molinari. Agradeço ainda aos professores em formação inicial que participaram desta pesquisa, muitos deles meus ex-alunos no curso de Letras Inglês da Universidade Estadual de Londrina, e às professoras regentes, cujos comentários foram essenciais para a conclusão deste estudo.

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”

(Freire, 1991, p. 58).

DE DEUS, Renan William Silva. **Plataforma “Inglês Paraná”**: representações, discursos e ideologias. 2024. 123 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa é identificar representações, discursos e ideologias do Estado, assim como representações e discursos de professores em formação inicial e continuada sobre o uso da plataforma educacional “Inglês Paraná”, implementada pela Secretaria de Estado da Educação no Paraná no ensino fundamental e médio. Há como justificativas para este estudo, os poucos trabalhos encontrados sobre o contexto de plataforma do ensino de língua inglesa no Paraná e a intenção de contribuir para uma discussão crítica a respeito da temática. O referencial teórico que embasa essa pesquisa são estudos sobre tecnologia educacional na área de Linguística Aplicada (Coscarelli, 2018; Freitas, M., 2010; Ribeiro, 2020; Baptista, 2014; Sant’ana, 2016) e sobre discursos de ideologias a respeito das tecnologias educacionais (Selwyn, 2014). Esta pesquisa, de natureza qualitativa-interpretativista, compõe-se de dados gerados a partir de notícias de jornais, de dois grupos focais com os participantes, diários de observação de aulas e um questionário com perguntas abertas sobre a plataforma. Os dados foram gerados pelos instrumentos mencionados aplicados para vinte e sete (30) participantes (graduandos e professores) do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência no subprojeto Pibid-Inglês da Universidade Estadual de Londrina. Os dados foram analisados pelo viés da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) à luz dos referenciais teóricos previamente mencionados. Os resultados apontam para um antagonismo entre as representações e os discursos do Estado e as vozes dos professores em relação à eficácia da plataforma no aprendizado da língua inglesa. Destacamos ainda, como resultado, a identificação de uma visão mercadológica por parte do Estado, que se ancora nas correntes ideológicas do neoliberalismo e libertarianismo, a respeito da educação linguística de nossos alunos e do uso de tecnologias educacionais na educação.

Palavras-chave: Plataforma “Inglês Paraná”; Plataformização; Tecnologias Digitais; Discursos e Ideologias.

DE DEUS, Renan William Silva. “**Inglês Paraná**” platform: representations, discourses and ideologies. 2024. (123 pp. Dissertation (Master’s degree in Language Studies) – State University of Londrina, Londrina, 2024.

ABSTRACT

The general aim of this research is to identify the representations, discourses and ideologies of the State, as well as the representations and discourses of teachers in initial and continuing training about the use of the educational platform “Inglês Paraná”, implemented by the Paraná State Department of Education in primary and secondary education. The justifications for this study are the few studies found on the context of the platformization of English language teaching in Paraná and the intention to contribute to a critical discussion on the subject. The theoretical framework underpinning this research are studies on educational technology in the field of Applied Linguistics (Coscarelli, 2018; Freitas, M., 2010; Ribeiro, 2020; Baptista, 2014; Sant'ana, 2016) and on discourses of ideologies regarding educational technologies (Selwyn, 2014). This qualitative-interpretative research consists of data generated from newspaper reports, two focus groups with participants, class observation diaries and a questionnaire with open-ended questions about the platform. The data was generated by the aforementioned instruments applied to twenty-seven (30) participants (university students and teachers) in the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program in the Pibid-English subproject at the State University of Londrina. The data was analyzed using Content Analysis (Bardin, 2011) in the light of the aforementioned theoretical frameworks. The results point to an antagonism between the State's representations and discourses and the teachers' voices in relation to the platform's effectiveness in English language learning. As a result, we also highlight the identification of a market vision on the part of the State, which is anchored in the ideological currents of neoliberalism and libertarianism, with regard to the linguistic education of our students and the use of digital technologies in education.

Keywords: “Inglês Paraná” platform; Platformization; Digital Technologies; Discourses and Ideologies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Níveis de proficiência alinhados ao CEFR.....	51
Figura 2: Captura de tela de uma unidade de um curso de “Inglês Geral”.....	52
Figura 3: Atividade de completar lacunas.....	53
Figura 4: Página “Progresso e metas” na plataforma.....	54
Figura 5: Detalhamento do contrato com a Education First.	68
Figura 6: Captura de tela do vídeo “Paraná, o Brasil que dá certo - Ensino da língua inglesa”.	75
Figura 7: Avaliação do aplicativo EF English Live Business na App Store.....	95
Figura 8: Postagem publicada por estudante na rede social TikTok.....	140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Objetivos da pesquisa.	20
Quadro 2: Discursos e ideologias sobre tecnologias digitais em El Kadri e Rocha (2018)....	32
Quadro 3: Mapeamento de estudos sobre a plataforma.	39
Quadro 4: O Estado na análise de Santana, Santana e Figueiredo (2022).	41
Quadro 5: Os atores sociais na análise de Santana, Santana e Figueiredo (2022).	42
Quadro 6: Dados que compõem o capítulo de análise dos discursos do Estado.....	58
Quadro 7: Dados quantitativos sobre os professores em formação inicial.	61
Quadro 8: Instrumentos de geração de dados e referencial teórico para análise.	62
Quadro 9: Lista de categorias resultantes da análise no Capítulo 4.....	63
Quadro 10: Lista de categorias resultantes da análise do Capítulo 5.....	63
Quadro 11: Síntese da categoria “Discurso do Tecno-Fundamentalismo: Investimento Financeiro como Balizador da Melhoria da Aprendizagem”	69
Quadro 12: Síntese da categoria “Discurso da Eficiência da Educação: ‘Aprender Inglês de Forma Moderna’, ‘Alinhado à BNCC e CEFR’ e ‘Finalizar a plataforma é igual a sucesso na aprendizagem de LI’”	77
Quadro 13: Representações da Língua Inglesa (Santana, Santana e Figueiredo, 2022).	79
Quadro 14: Síntese da categoria “Discurso Neoliberal na Educação: ‘O Inglês É Importante Para o Crescimento Profissional’”	81
Quadro 15: Síntese da categoria “Discurso da Efetividade do Sistema Organizacional do Ensino: a Tecnologia Como ‘Andaime’ ao Professor”	84
Quadro 16: Síntese da categoria “O Discurso do ‘Aprendizado Centrado no Aprendiz’: a Autonomia do Aluno”	88
Quadro 17: Síntese do Capítulo 4.	89
Quadro 18: Síntese da categoria “‘A Plataforma Apresenta Muitas Falhas’: Tecnologia e Design do Recurso não Alinhados com o Pedagógico”.	94
Quadro 19: Síntese da categoria “‘Os Próprios Alunos Estão Desapontados e Desmotivados com a Plataforma’: Conteúdo e Propostas Desconexas da Realidade dos Estudantes”.	100
Quadro 20: “‘Os Alunos Não Gostam’: Engajamento dos Estudantes”	107
Quadro 21: Síntese da categoria “‘Mais do Mesmo’: Uso da Tecnologia para Reproduzir uma Concepção Bancária e/ou Estrutural no Ensino de Língua Inglesa”	111
Quadro 22: Síntese da categoria “‘Estamos Seguindo o que nos foi imposto’: Perda da Autonomia e Identidade do Professor”	118
Quadro 23: Lista de Plataformas educacionais adotadas pela Seed.....	120
Quadro 24: Síntese da categoria “Estrutura e Recursos das Escolas ‘Não Colabora[m] para o Funcionamento da Plataforma’”	127
Quadro 25: Valores investidos pelo Estado em recursos tecnológicos e digitais.	128
Quadro 26: Síntese da categoria “‘Um Trabalho Mal-Feito’: Visão Crítica Sobre a Plataforma ‘Inglês Paraná’”	130
Quadro 27: Síntese do Capítulo 5.	132
Quadro 28: Representações, discursos e ideologias do Estado sobre a plataforma.	134
Quadro 29: Representações e discursos dos professores sobre a plataforma.	136

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
AEN	Agência Estadual de Notícias
AIE	Aparelho Ideológico de Estado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BI	<i>Business Intelligence</i>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFR	Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas
CLCH	Centro de Letras e Ciências Humanas
EF	<i>Education First</i>
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LA	Linguística Aplicada
LI	Língua Inglesa
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
SEED	Secretaria de Estado da Educação
UEL	Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 2: REFERENCIAL TEÓRICO.....	23
Discursos e Representações.....	23
Ideologias	26
Discursos e Ideologias sobre Tecnologias Digitais	28
Letramento Digital e Formação de Professores.....	36
Pesquisas sobre a Plataforma Inglês Paraná.....	39
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA	46
Natureza da Pesquisa	46
Contexto de Coleta: a Escola Pública e o Pibid.....	48
Contexto de Coleta de Dados	50
Instrumento de Geração de Dados.....	55
Participantes	60
Procedimentos de Geração de Dados e Análise	62
Considerações Éticas	64
CAPÍTULO 4: DISCURSOS GOVERNAMENTAIS SOBRE A PLATAFORMA INGLÊS PARANÁ: UMA ANÁLISE DAS NOTÍCIAS.....	66
Discurso do Tecno-Fundamentalismo: Investimento Financeiro como Balizador da Melhoria da Aprendizagem	66
Discurso da Eficiência da Educação: “Aprender Inglês de Forma Moderna”, “Alinhado à BNCC e CEFR” e “Finalizar a plataforma é igual a sucesso na aprendizagem de LI”	70
Discurso Neoliberal na Educação: “O Inglês É Importante Para o Crescimento Profissional”	78
Discurso da Efetividade do Sistema Organizacional do Ensino: a Tecnologia Como “Andaime” ao Professor	82
O Discurso do “Aprendizado Centrado no Aprendiz”: a Autonomia do Aluno	85
Resumo do Capítulo	89
CAPÍTULO 5: REPRESENTAÇÕES E DISCURSOS SOBRE A PLATAFORMA "INGLÊS PARANÁ": A VOZ DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA.....	91
“A Plataforma Apresenta Muitas Falhas”: Tecnologia e Design do Recurso não Alinhados com o Pedagógico.....	91
“Os Próprios Alunos Estão Desapontados e Desmotivados com a Plataforma”: Conteúdo e Propostas Desconexas da Realidade dos Estudantes.....	96
“Os Alunos Não Gostam”: Engajamento dos Estudantes	102
“Mais do Mesmo”: Uso da Tecnologia para Reproduzir uma Concepção Bancária e/ou Estrutural no Ensino de Língua Inglesa.....	109
“Estamos Seguindo o Que Nos Foi Imposto”: Perda da Autonomia e Identidade do Professor	112
Estrutura e Recursos das Escolas “Não Colabora[m] para o Funcionamento da Plataforma”	123
“Um Trabalho Mal-Feito”: Visão Crítica Sobre a Plataforma “Inglês Paraná”	129

Resumo do Capítulo	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS	146
ANEXOS	155
ANEXO A - Questionário	156
ANEXO B - Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).....	157

INTRODUÇÃO

Em um contexto de disrupturas educacionais (até mesmo a nível mundial), as tecnologias digitais serviram como recursos válidos para a continuidade do ensino durante a pandemia de Covid-19 e o distanciamento social, em todos os níveis de escolaridade. Assim, nos últimos anos, observamos um tema já antes de destaque no contexto educacional ser trazido à tona de forma que pudéssemos perceber a carência na formação inicial de nossos professores no que diz respeito ao letramento digital (Ribeiro, 2020; Coscarelli, 2022) e a desigualdade educacional tecnológica (Ribeiro, 2023) no acesso a dispositivos tecnológicos e à internet. Os impactos de políticas educacionais que tomaram as tecnologias digitais como recursos de destaque para continuidade do ensino no contexto pandêmico ainda podem ser observados e estudados mesmo que esse contexto seja hoje uma “página virada” na história global. Durante a emergência do ensino remoto, muitas decisões precisaram ser tomadas às pressas para assegurar a continuidade das aulas e, a partir de então, houve um destaque maior e até mesmo um papel mais absoluto do mercado tecnológico educacional.

Das experiências que surgiram a partir desse momento, a educação paranaense surfou na onda tecnológica com estratégias de enfrentamento da pandemia implementadas pela Secretaria de Educação do estado do Paraná (Seed-PR), sendo uma delas o Aula Paraná¹, um aplicativo que disponibilizava gravações de aulas e, posteriormente, a elaboração de projetos voltados para utilizar plataformas digitais em diferentes áreas do conhecimento. Assim, destaco aqui que, com um viés de “modernizar” o ensino de língua inglesa, a gestão governamental do Paraná deu início à utilização da plataforma “Inglês Paraná” - que descrevo mais adiante - no ensino fundamental e médio, a partir da compra de licenças dos cursos ofertados pela empresa sueca *Education First*².

Tendo em vista as rápidas e frequentes evoluções tecnológicas, alinhadas às novas gerações que estão frequentando nossas salas de aula e para contextos de disrupturas digitais (Selwyn, 2014), o cenário de desenfreada utilização de recursos digitais na educação serviu de base para muitas discussões sobre passado, presente e futuro da escola. Em contextos de ensino de línguas, as tecnologias digitais já haviam se tornado parte do desenvolvimento linguístico dos alunos em vista ao fácil acesso a conteúdo na *web* nas línguas alvo e ao aspecto de internacionalização por elas proporcionado (Baptista, 2014). Mas é também nesses contextos

¹ As aulas também puderam ser assistidas a partir do canal de TV RIC, um canal afiliado à Rede Record no Paraná.

² A *Education First* (EF) é uma empresa sueca especializada em intercâmbios, cursos de idiomas, viagens educacionais e preparatório para testes de proficiência internacionais. A EF se intitula como a maior empresa de educação privada do mundo em tem presença em 100 países.

que precisamos de práticas que visem buscar mudanças positivas em nossas salas de aula e que não estejam pautadas em uma perspectiva tradicional ou que abordem o letramento digital apenas no campo do discurso. Ainda, é nesses contextos que devemos nos atentar para o viés mercadológico (Silva, 2022) dessas tecnologias a fim de pensarmos em práticas que busquem diminuir desigualdades sociais e gerar reais transformações em nossa educação.

As transformações aqui mencionadas se iniciam a partir de um ensino de línguas no viés das práticas sociais e da inserção de tecnologias digitais como aliadas (e não com o foco) no ensino e aprendizagem. Essas tecnologias, portanto, devem passar a ser recursos que, quando presentes na sala de aula de línguas, podem auxiliar nas discussões, aquisição de vocabulário, desenvolvimento de habilidades orais e escritas e nas diversas práticas didáticas de nossos professores. Há, dessa forma, a necessidade de conectar a escola com o mundo atual, globalizado e tecnológico, sendo necessário também uma formação de professores que se distancie da mera transmissão de conhecimento e se alinhe a formação do cidadão do século XXI, “envolve[ndo] o uso das novas ferramentas tecnológicas [...] para o crescimento individual e a transformação social” (Sant’ana, 2016, p. 22).

No contexto educacional do estado do Paraná, notamos que os discursos de professores, estagiários, formadores e Pibidianos³ que convivem nas escolas atestavam para o oposto da busca por transformações e do distanciamento do viés mercadológico. Em outubro de 2021, o governo do Estado com coordenação da Secretaria de Educação e do Esporte (Seed) lançou o Programa Inglês Paraná⁴. O programa disponibiliza uma plataforma on-line para aprendizagem de língua inglesa, em parceria com a *Education First* (EF), uma empresa que se descreve na página “Quem Somos” de seu site⁵ como “a maior empresa privada de educação do mundo”. De acordo com informações divulgadas pelo próprio Governo do Paraná, foram investidos R\$ 13 milhões “aplicados especialmente no desenvolvimento do sistema digital” (Paraná, 2021). A plataforma, no entanto, como demonstra a análise que realizamos neste trabalho por meio de vários relatos de professores e no texto de Santana, Santana e Figueiredo (2022), parece ter como foco inicial o ensino de Inglês para Negócios, se distanciando de uma formação crítica e de uma inserção de tecnologias digitais na escola de forma transformadora.

³ Utilizamos o termo “pibidianos” para se referir aos graduandos que participam do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

⁴ Mais informações sobre o programa podem ser encontradas na página deste no site Escola Digital. Disponível em: professor.escoladigital.pr.gov.br/ingles_parana.

⁵ A página “Quem Somos” do site English Live, um dos produtos ofertados pela empresa *Education First* está disponível em: englishlive.ef.com/pt-br/quem-somos.

A plataforma Inglês Paraná pode ser acessada utilizando o e-mail @escola oferecido pelo Estado para alunos e professores por meio do aplicativo *English Live Business*, disponível para smartphones e tablets com os sistemas operacionais Android ou iOS, ou pelo site “Escola Digital”. No primeiro acesso os alunos são direcionados a um teste de nivelamento. Os cursos presentes na plataforma contam com 16 níveis de ensino e, de acordo com a *Education First*, estão alinhados ao Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas (CEFR)⁶. Os cursos estão organizados em lições que dividem vocabulário, gramática e expressões da língua também contando com tarefas de *listening* e *speaking*. O público-alvo são alunos do Ensino Fundamental II (6º, 7º, 8º e 9º ano) e do Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª séries) da rede pública estadual. O uso da plataforma na rede pública de ensino no estado é obrigatório, sendo sugerido que os alunos cumpram uma lição e meia por semana. Assim, neste contexto plataformizado, é preciso compreender os discursos e ideologias sobre a Plataforma. É nesta lacuna que se insere este trabalho.

Minha trajetória profissional enquanto professor que participa de grupos de pesquisa, eventos acadêmicos e discute temas pertinentes a educação com alunos e professores aponta para o atual contexto educacional paranaense como repleto de metas estipuladas pelo governo e que devem ser cumpridas pelos professores, sob um regime de controle com a diretoria das escolas, os núcleos regionais de educação e até mesmo a Seed. Assim, os professores acabam por utilizar o recurso digital mesmo que alguns discordem da forma que está sendo implementado e das propostas pedagógicas que nele estão inseridas.

Formar professores de língua inglesa neste cenário de plataformização e de uso desenfreado de tecnologias digitais tem sido um desafio. Até o início do desenvolvimento deste estudo, atuei como professor colaborador no Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina no curso de Letras Inglês e, enquanto professor formador, vivenciei, juntamente com meus colegas, os mais variados discursos e ideologias referentes ao uso da plataforma no ensino de língua inglesa: professores em formação inicial e continuada se apresentavam desanimados com o cenário educacional frente a tal plataforma, vendo-a como limitante para o desenvolvimento de práticas formativas críticas. Ao atuar como colaborador com um grupo de professores em formação inicial juntamente com a professora

⁶ No original em Português de Portugal, o Conselho da Europa (2001, p. 19) descreve afirma que “o Quadro Europeu Comum de Referência (QEQR) fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Descreve exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. O QEQR define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida”.

pesquisadora que orienta esta pesquisa, tornou-se visível e preocupante as implicações do uso da plataforma nas representações e identidades docentes sobre ser professor de língua inglesa na escola pública.

Assim, uma das justificativas para este estudo é o interesse pessoal como profissional da área em investigar e contribuir com discussões voltadas ao uso e aos impactos das tecnologias digitais na escola, sobre o letramento digital e a respeito de práticas transformadoras no ensino de línguas que tenham as tecnologias digitais como apoio. Venho, desde o início de minha jornada como educador, buscando colaborar com colegas de trabalho da academia e com professores nas iniciativas de se compreender as tecnologias digitais como possíveis aliadas ao processo de ensino e aprendizagem, assim como parte integrante da formação de indivíduos que fazem e farão parte de uma sociedade cada vez mais conectada e digital. Como ser integrante dessa sociedade, não posso deixar de lado a responsabilidade como professor em proporcionar aos meus alunos perspectivas que se distanciem das tradições de ensino que já não são condizentes com um mundo em que a informação se encontra na palma da mão, não havendo mais espaço para uma concepção bancária da educação (Freire, 1974). Também nesse contexto, tenho a responsabilidade de formar profissionais mais críticos em contextos de uso de tecnologias educacionais e a contribuir com pesquisas que realmente se embasam em evidências e em ciência e que não busquem apenas fomentar o mercado da tecnologia educacional. É indispensável não apenas uma formação que envolva um repensar de nossas práticas em salas de aula como professores, mas também uma compreensão mais aprofundada de quais os discursos e quais possibilidades estamos oferecendo a nossos alunos a partir do uso dessas tecnologias. Vejo, portanto, a relevância em observar discursos sobre a chamada “plataformização⁷ do ensino”, em especial no contexto de inserção massiva de plataformas digitais na educação pública do estado do Paraná.

Selwyn (2017), um dos pesquisadores cujo trabalho embasa este estudo, aponta que não há neutralidade nas tecnologias digitais implementadas nas escolas. Essas tecnologias, de acordo com o pesquisador, também servem a interesses do mercado e de grupos que ideologicamente se alinham ao neoliberalismo e a visões capitalistas do que deveria ser a

⁷ “A plataformização da sociedade refere-se à inextricável relação entre plataformas online e estruturas sociais. Muitos dos nossos setores sociais, seja transporte, saúde, educação ou jornalismo, têm se tornado quase inteiramente dependentes das infraestruturas digitais [...]. As plataformas não são constructos neutros ou livres de valor. Elas vêm com normas e valores específicos inscritos em suas arquiteturas. Estas normas podem ou não conflitar com os valores fixados nas estruturas sociais, onde as plataformas competem para vir a ser implementadas” (van Dijck, 2019). Para aprofundamento sobre o termo, sugerimos como leitura o texto *Plataformização*, de Thomas Poell, David Nieborg e José van Dijck, publicado em 2020 na revista *Fronteiras – estudos midiáticos*.

educação, por isso a necessidade de serem investigadas. Ainda de acordo com Selwyn (2017, p. 89)

Qualquer discussão na área, portanto, precisa reconhecer a natureza inerentemente política da educação e tecnologia. Vista por esse prisma, então, muitos dos questionamentos mais importantes em torno da educação na era digital são fundamentalmente questões políticas que devem sempre ser levantadas acerca da educação e da sociedade – ou seja, questões acerca do que é a educação e sobre o que ela deveria ser. Uma compreensão mais ampla de como e porque as tecnologias digitais estão sendo usadas em contextos educacionais como o são, portanto, demanda um reconhecimento de questões de poder, controle, conflito e resistência. Dito sem rodeios: qualquer relato de uso da tecnologia na educação precisa ser estruturado em termos específicos de conflito social em torno da distribuição de poder.

Destaco que há também como justificativa o interesse como pesquisador em contribuir para o meu contexto de atuação como formador, tendo em vista os participantes dessa pesquisa: alunos em formação inicial inscritos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), no qual também fiz parte durante minha formação inicial. Esses alunos possuem um currículo no curso de Letras com atenção voltada ao ensino de línguas a partir de práticas sociais e estão a discutir, durante sua formação, temáticas voltadas ao letramento digital e políticas linguísticas e estarão, em breve, atuando em nossas escolas. Esta pesquisa, portanto, serve como uma análise, ainda que de amostra pequena, das representações, discursos e ideologias de professores de línguas (em formação inicial e continuada) sobre o uso da plataforma Inglês Paraná, uma temática atual e que impacta diretamente na formação e atuação dos profissionais que estão hoje nos cursos de licenciatura em Letras Inglês e iniciando seus processos de atuar nas escolas públicas.

O Pibid⁸, como contexto desta pesquisa, é também um espaço de formação profissional que me chama a atenção tendo em vista sua contribuição na minha própria jornada como educador. Participei do programa durante três anos quando me formei no curso de Letras Inglês/Português da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), em Cornélio Procópio. O programa, além de contribuir com estudos mais teóricos relacionados ao ensino e aprendizagem de língua inglês e a elaboração de materiais didáticos, foi minha porta de entrada para vivenciar as realidades da escola pública e ter minhas primeiras experiências como professor de línguas. O viés colaborativo e reflexivo do Pibid também influenciou o profissional

⁸ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) entrou em vigor em 2007 com a Portaria Normativa nº 38 do Ministério da Educação (MEC) e “tem por finalidade proporcionar a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica para os discentes da primeira metade dos cursos de licenciatura” e, sendo assim, contribuir, em nível superior, para a formação docente” (CAPES, 2013). O programa disponibiliza bolsas para graduandos, professores universitários e docentes das escolas públicas e, em 2009, passou a atender os cursos de licenciatura em Letras na Universidade Estadual de Londrina. Mais sobre o Pibid disponível em: gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid.

que sou hoje e, antes mesmo de qualquer experiência no estágio obrigatório da licenciatura, eu já havia compreendido que queria estar em sala de aula. O programa foi e é espaço de importância significativa na educação profissional de muitos docentes, possibilitando, como mencionado, um contato com a práxis pedagógica (Freire, 2013) desde os primeiros anos da licenciatura. Hoje, como formador e pesquisador, me sinto honrado em discutir temáticas tão atuais e relevantes para a educação, como o uso de tecnologias digitais e a plataformização, junto a outros professores em formação inicial e continuada e outros pesquisadores, assim, continuando o ciclo que se iniciou no Pibid no começo de minha jornada.

Em vista do exposto, este trabalho vem ao encontro desse momento de transformações, considerando as demandas que surgiram diante do cenário de implementação da plataforma Inglês Paraná no ensino de LI e de meus interesses como educador em ampliar possibilidades e discussões sobre práticas de ensino com tecnologias digitais, problematizando discursos e ideologias.

Assim, temos como objetivo geral investigar as representações, discursos e ideologias sobre a inserção da plataforma Inglês Paraná em escolas públicas. Mais especificamente, esta dissertação se propõe a: i) investigar representações, discursos e ideologias do Estado em relação à plataforma e ii) investigar representações e discursos de professores em formação inicial e continuada no Pibid sobre a plataformização do ensino de língua inglesa. É essencial, nesse cenário de decisões realizadas majoritariamente visando o docente como um “consumidor” de propostas educacionais desenhadas por agentes que não vivenciam as realidades escolares (Marcelo, 2019) ou até mesmo que não possuem formação profissional relacionada à educação, que debatamos, de um ponto de vista científico, o que de fato está ocorrendo na escola. Aqui, corroboro com o que Freitas L. (2018, p. 125) afirma quando diz que “não parece ético que a educação seja colocada a serviço dos interesses de um setor da sociedade fortemente determinado a controlar os conteúdos, métodos e finalidades da educação”.

Para a realização deste estudo, que se trata de uma pesquisa qualitativa de base interpretativista (Schwandt, 1998), os dados foram coletados por meio de narrativas (diários de observação de aulas), questionários, grupos focais com professores supervisores e professores bolsistas do Pibid e notícias.

O quadro abaixo resume os objetivos desta pesquisa.

Quadro 1: Objetivos da pesquisa.

Objetivo Geral	Objetivo específico	Perguntas de pesquisa	Instrumento de coleta de dados	Análise de dados
Compreender as representações, os discursos e as ideologias associados ao uso da plataforma Inglês Paraná	i) investigar discursos e ideologias do Estado em relação à plataforma	Quais as representações e ideologias presentes no discurso do governo sobre a Plataforma Inglês Paraná?	notícias de jornais on-line	discursos e ideologias sobre tecnologias educacionais (Selwyn, 2014, 2017); visão mercadológica da educação (Freitas, L., 2018); discursos do Estado sobre a plataforma (Santana, Santana e Figueiredo, 2022); ideologias sobre aprendizagem de língua inglesa (Passoni, 2018).
	ii) investigar representações e discursos de professores em formação inicial e continuada no Pibid sobre à plataformização do ensino de língua inglesa	Quais as representações e discursos presentes no discurso de professores sobre a Plataforma?	narrativas (diários de observação), questionários e grupos focais	discursos e ideologias Selwyn (2014); referenciais teóricos sobre estudos de tecnologias educacionais e letramento digital (Coscarelli, 2018; Freitas, M., 2010; Ribeiro, 2020; Baptista, 2014; Sant'ana, 2016).

Fonte: o autor.

Com os dados gerados e coletados, realizamos leituras cautelosas e categorizações que, posteriormente, puderam me auxiliar na análise das representações, discursos e ideologias dos professores e do Estado sobre a implementação da plataforma. As análises foram conduzidas com base em referenciais teóricos previamente estabelecidos (Selwyn, 2014; Santana, Santana e Figueiredo, 2022, Freitas L., 2012 e 2018) e novos referenciais que foram necessários em vista de diferentes conceitos e elementos mencionados pelos participantes no questionário e nos grupos focais.

Esta dissertação está organizada de forma que, primeiramente, apresentamos no Capítulo 2 o referencial teórico com pesquisas de Selwyn (2014) a respeito de discursos e ideologias referentes às tecnologias digitais; Freitas L. (2018) sobre a reforma empresarial da educação e a ideologia neoliberal que permeia tal reforma; pesquisas sobre tecnologias digitais e letramento digital (Coscarelli, 2018; Freitas, M., 2010; Moran, 2015; Ribeiro, 2020; Baptista, 2014; Sant’ana, 2016) e os poucos estudos acadêmicos que mencionam a plataformização na educação do estado do Paraná (Santana, Santana e Figueiredo, 2022; Silva E., 2023; Telles *et al.*, 2023).

No Capítulo 3, explicamos mais detalhadamente sobre o contexto e procedimentos metodológicos para a realização desta pesquisa, assim como sua natureza, instrumentos de geração de dados, processo de análise e considerações éticas. Tendo em vista o foco em representações, discursos e ideologias, os dados gerados a partir dos instrumentos utilizados para a realização deste estudo não são de forma alguma quantitativos, configurando-se assim esta pesquisa como de natureza qualitativa e de base interpretativista. No capítulo de metodologia, também apontamos detalhes sobre as configurações e reafirmo o meu compromisso como pesquisador em preservar as identidades dos participantes neste contexto de “vigiar e punir” (Foucault, 1987) que ocorre com a plataformização⁹ da educação no Paraná.

O Capítulo 4 é dedicado inteiramente aos discursos e ideologias do Estado sobre a plataforma, trazendo trechos de textos jornalísticos publicados a partir do ano de 2021 e que tivessem a plataforma como foco. Grande parte dos textos jornalísticos foram publicados no site Agência Estadual de Notícias e, dessa forma, constituem-se de discursos oficiais do Estado e até mesmo possuem falas dos agentes governamentais responsáveis pela implementação da plataforma, como o secretário da educação e o governador. Os detalhamentos sobre o processo de análise desses discursos também estão presentes no capítulo que descreve a metodologia desta pesquisa.

O Capítulo 5, constituindo-se o mais longo desta pesquisa, contém uma descrição e análise categorizada das falas dos professores em formação inicial e continuada inscritos no Pibid Língua Inglesa da UEL sobre a plataforma. Esse capítulo resultou em sete (7) categorias e elas compassam diversos aspectos da inserção obrigatória da plataformização, como a retirada da autonomia dos professores e os impactos diretos em suas identidades profissionais; o baixo engajamento dos alunos nas escolas dada a descontextualização da plataforma em vista de suas

⁹ Para mais detalhes sobre esse contexto de sobrecarga, assédio, obrigação e adoecimento dos professores como resultado da inserção desenfreada de plataformas digitais na educação pública do Paraná, ver estudo publicado pela APP-Sindicato que será mencionado nas análises conduzidas nesta pesquisa.

temáticas, propostas didáticas e linguagem; um descompasso entre os recursos e infraestrutura tecnológica disponíveis nas escolas e o contexto de obrigatoriedade de uso do Inglês Paraná; entre outras temáticas.

Por fim, no último capítulo, passamos às Considerações Finais deste estudo, visando também contrastar alguns dos discursos presentes nesta pesquisa a fim de colaborar com um debate mais baseado em evidências sobre a inserção de plataformas educacionais na escola, mais especificamente a implementação da plataforma para o ensino de língua inglesa.

CAPÍTULO 2: REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresentamos as bases teóricas que dão suporte a esta pesquisa. Triviños (1987, p. 14) aponta que “não é possível interpretar, explicar e compreender a realidade sem um referencial teórico” e, sendo assim, para esta pesquisa partimos de diferentes estudos em relação às concepções sobre discurso e representações e ideologias. Primeiramente, apresentamos definições sobre discurso e representações. Em seguida, trazemos o aporte teórico a respeito do conceito de ideologia. Por fim, o embasamento teórico a respeito de discursos e ideologias sobre tecnologias digitais.

DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES

Conceituar discurso é uma tarefa difícil, como pontua Fairclough (2001). De acordo com o autor, há diversas perspectivas teóricas sobre a temática que, sendo conflitantes, também se sobrepõem. De acordo com Fiorin (1998), nem sempre os linguistas consideravam um olhar mais atento às relações entre linguagem e sociedade, destacando-se assim o que foi denominado como “linguística estrutural” — também chamada posteriormente de “linguística burguesa” (Fiorin, 1998). Reflexões mais amplas a respeito da linguagem como uma instituição social (com suas especificidades), carregada de ideologias e sendo o instrumento utilizado para mediação entre seres humanos e a natureza e até mesmo entre seres humanos, é uma tarefa difícil pois implica reflexões mais amplas, como aponta Fiorin (1998). Dessa forma, discurso, sendo parte de um sistema que compõe a linguagem, pode ser definido como

“[...] as combinações de elementos linguísticos (frases ou conjuntos constituídos de muitas frases), usadas pelos falantes com o propósito de exprimir seus pensamentos, de falar do mundo exterior ou de seu mundo interior, de agir sobre o mundo. A fala é a exteriorização psicofísico-fisiológica do discurso. Ela é rigorosamente individual, pois sempre um eu quem toma a palavra e realiza o ato de exteriorizar o discurso” (Fiorin, 1998, p. 11).

Fiorin (1998) ainda se refere ao discurso como espaço de maior privilégio para a reprodução do que para a criação, e é palco para a materialização das representações ideológicas. O pesquisador também afirma que “[...] o discurso não é um amontoado de frases” (Fiorin, 1998, p. 17), possuindo processos de estruturação. Há também no discurso o campo da manipulação consciente e o da determinação inconsciente” (Fiorin, 1998, p. 18), mantendo assim relações entre as formações ideológicas e formações discursivas — os dois termos serão melhor explorados posteriormente no referencial teórico deste estudo. Fiorin (1998, p. 38) ainda explora em seu trabalho a noção de que os mesmos discursos podem ser manifestados em

diferentes textos¹⁰ e construídos a partir de diversos materiais de expressão, ou seja, podem ser trazidos em meios verbais ou não verbais de expressão da língua (“como o cinema, a pintura, a gestualidade, a fotografia etc.”).

Fairclough (2009) conceitua o discurso como formas semióticas de compreender aspectos do mundo, sendo uma forma de reprodução da sociedade, um modo que o indivíduo pode agir sobre o mundo. O pesquisador também pontua que a língua usada de forma escrita ou falada a partir de práticas sociais é o que constitui o discurso e ainda menciona seus efeitos ideológicos, afirmando que as práticas discursivas podem contribuir, a partir do modo que visam representar as coisas e posicionar as pessoas, para uma produção e reprodução de relações de poder desiguais entre os sujeitos de diferentes classes sociais, de diferentes identidades de gênero, etnicidades e culturas. Ademais, segundo Fairclough e Wodak (1997, p. 258):

descrever o discurso como prática social implica uma relação dialética entre um determinado acontecimento discursivo e a(s) situação(ões), instituição(ões) e estrutura(s) social(ais) que o enquadram: o acontecimento discursivo é moldado por elas, mas também as molda. Ou seja, o discurso é socialmente constitutivo, bem como socialmente condicionado - constitui situações, objectos de conhecimento e as identidades sociais de quaisquer relações entre pessoas e grupos de pessoas. É constitutivo tanto no sentido em que ajuda a sustentar e a reproduzir o status quo social, como no sentido em que contribui para o transformar. Uma vez que o discurso é tão socialmente consequente, dá origem a importantes questões de poder. As práticas discursivas podem ter efeitos ideológicos importantes, ou seja, podem ajudar a produzir e a reproduzir relações de poder desiguais entre (por exemplo) classes sociais, mulheres e homens, maiorias e minorias étnicas/culturais, através da forma como representam as coisas e posicionam as pessoas.

Ainda em uma perspectiva de compreensão do discurso, na análise do discurso de Fairclough (2013), o pesquisador afirma que há diferenças na compreensão do conceito de discurso e que tais diferenças residem no nível de análise e na abrangência do conceito. O “discurso” pode se referir a interação entre linguagem, poder e ideologia, mas também a um evento específico de comunicação, como uma conversa ou um texto jornalístico. Fairclough (2001, p. 91) pontua ainda que “o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado”. Há também uma visão mais sócio-teórica do conceito reunindo análise linguística e a teoria social, dando sentido ao discurso como “texto e interação” e o inserindo em uma concepção tridimensional¹¹: texto, prática discursiva e prática social (Fairclough, 2001, p. 22). Wodak

¹⁰ “Poderíamos dizer que qualquer instância concreta de linguagem em uso é ‘texto’” (Fairclough, 2003, p. 3).

¹¹ Em relação à essa concepção tridimensional Fairclough (2001, p. 22) aponta que “qualquer ‘evento’ discursivo (isto é, qualquer exemplo de discurso) é considerado como simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social. A dimensão do ‘texto’ cuida da análise linguística de textos. A dimensão

(2004) também destaca aspectos ideológicos e de poder como relacionados ao discurso, afirmando que esse vai muito além da linguagem, definindo o discurso como “um complexo conjunto de atos linguísticos simultâneos e sequencialmente inter-relacionados que se manifestam dentro e através dos âmbitos sociais de ação” (Wodak, 2003, p. 105).

Para Fairclough (2009) os discursos também constituem representações, ou seja, os discursos como representações são formas de construir semioticamente aspectos físicos, sociais e mentais do mundo que podem, geralmente, ser identificados a partir de diferentes posições advindas de diferentes grupos de atores sociais. Assim, há uma variedade de representações na vida social que posicionam os atores sociais em diferentes arranjos e esses utilizam-se de variados discursos, sendo as representações uma questão claramente discursiva (Fairclough, 2001; Fairclough, 2003). Também ao refletir sobre representações, Resende (2012, p. 445) afirma que os atores sociais deixam no discurso pistas de como enxergam suas próprias identidades e práticas sociais:

“a forma como os atores sociais são representados nos textos pode indicar posições em relação a eles e às suas atividades – por exemplo, certos atores podem ter a sua ação ofuscada ou enfatizada nas representações, podem ser referidos de formas que pressupõem julgamento sobre o que são ou o que fazem. [...] a análise das representações pode ser útil para a investigação da construção discursiva das identificações e das relações sociais em textos e interações”.

Ainda, segundo a perspectiva de Fairclough, os atores sociais a partir de qualquer prática social, desenvolvem representações a respeito de como as coisas são, poderiam ser ou deveriam ter sido — assim, as representações são sempre parte das práticas sociais. El Kadri (2014) comenta ainda que as representações são formas de atribuição de significado e que os discursos e as representações desenvolvem o “lugar” em que o sujeito pode estar posicionado e de onde pode falar. Também segundo El Kadri (2014, p. 97) “[...] olhar para a representação discursiva permite compreender como diferentes discursos compreendem o mundo de diferentes maneiras” e, dessa forma, a representação é um conceito importante associado com a língua. As representações também moldam as nossas identidades a partir de sua entrada nos processos e práticas sociais e tendem a ser ideológicas, pressupondo visões de mundo e interesses específicos (Fairclough, 2001, 2003 e 2013). Para resumir, Fairclough (2003, p. 29) afirma que “podemos dizer, por exemplo, que determinadas representações (discursos) podem ser

da ‘prática discursiva’, como ‘interação’, na concepção ‘texto e interação’ de discurso, especifica a natureza dos processos de produção e interpretação textual - por exemplo, que tipos de discurso (incluindo 'discursos' no sentido mais social teórico) são derivados e como se combinam. A dimensão de ‘prática social’ cuida de questões de interesse na análise social, tais como as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo e como elas moldam a natureza da prática discursiva e os efeitos constitutivos/construtivos referidos anteriormente”. Para este estudo, não utilizaremos tal concepção, mas optamos por mencioná-la visando uma conceituação de discurso.

realizadas em especiais modos de agir e de se relacionar (gêneros), e são inculcadas em formas específicas de identificação (estilos)”.

Em vista do exposto, compreender como a plataforma Inglês Paraná é representada pelo Estado e pelos professores pode servir para um debate mais crítico a respeito das políticas educacionais e políticas tecnológicas que hoje fazem parte da educação no Paraná. Essas discussões críticas e que observam as representações dos atores sociais presentes nos textos podem também deixar em evidência a quem de fato interessam as políticas mencionadas e quem são os beneficiados na implementação das tecnologias digitais que fazem parte do rol de plataformas educacionais da Seed.

A seguir, tratamos do conceito de Ideologia porque “ideologia é, primeiramente, uma questão de representação” (Fairclough, 2016, p. 24). Se para Fairclough (2016) o discurso é um modo de representação, é por meio das representações que as ideologias são forjadas.

IDEOLOGIAS

O conceito de ideologia, historicamente, foi e ainda é estudado em várias áreas das ciências humanas e sociais. No campo dos estudos da linguagem, a noção de ideologia continua a despertar interesse de pesquisadores em vista das relações entre crenças, estruturas de poder e linguagens. O que está implicitamente inserido nos discursos que permeiam a escola, ou seja, dos discursos proferidos pelos agentes que se inserem direta ou indiretamente no contexto escolar, é também atrativo ao pesquisador que lança olhares a políticas educacionais relacionadas ao ensino de línguas, como as que estão em vigência atualmente no estado do Paraná. Sendo assim, os discursos e as ideologias que permeiam tais políticas precisam ser investigados.

Buscando compreender o conceito de ideologia, é comum encontrarmos suporte nos estudos de Adorno, Althusser, Bakhtin, Bourdieu, Lukács, Marx, Pêcheux, entre outros. Para esta pesquisa, me pauto em nomes como Althusser, Fairclough, Fiorin e, principalmente, Selwyn, cujos trabalhos se debruçam mais especificamente nos discursos e ideologias relacionados às tecnologias educacionais — discutiremos mais sobre a temática na próxima seção.

Partindo para o que dizem os pesquisadores que pautam a concepção de ideologia adotada para este estudo, o teórico francês Althusser (1980, p. 69) remete ao conceito Marxista de ideologia como “o sistema das ideias, das representações, que domina o espírito de um homem ou de um grupo social” e, sendo assim, o autor afirma que a ideologia está presente em todos os segmentos sociais. Segundo o teórico, o que é representado na ideologia é “a relação

imaginária dos indivíduos com as relações reais em que vivem” (Althusser, 1980, p. 82). Os estudos de Althusser também se pautam em Engels e Marx (2007) que declaram que as ideias dominantes, ou seja, as ideias/ideologias dominantes são as da classe dominante. Dessa forma, podemos dizer que as ideologias estão estritamente ligadas às relações de poder. O espaço escolar também é palco para reprodução dessas ideias dominantes, como afirma Althusser (1980) ao pontuar que a escola serve como um dos Aparelhos Ideológicos do Estado¹² (AIE). O autor também sustenta a noção de que a escola, como AIE, tem destaque nas formações capitalistas maduras, vez que é um espaço obrigatoriamente frequentado por crianças e jovens desde cedo sendo, dessa forma, ambiente de intensa reprodução das ideias dominantes. O teórico salienta também que a ideologia dominante se empenha em propagar a (ilusória) ideia de que há na escola um espaço de neutralidade. Nesta perspectiva, Althusser afirma que nesses Aparelhos Ideológicos de Estado existem sim lugares para as lutas de classe.

“é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (*savoir-faire*) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados. Os mecanismos que reproduzem este resultado vital para o regime capitalista são naturalmente envolvidos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente reinante, visto que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como um meio neutro, desprovido de ideologia” (Althusser, 1980, p. 66).

Ainda sobre as compreensões de Althusser sobre ideologia e sua relação com os AIE, o autor destaca que todos os aparelhos ideológicos contribuem para a reprodução das ideias dominantes e das relações capitalistas de exploração, mas é o par Escola-Família que constitui o Aparelho Ideológico de Estado dominante. Na visão do teórico francês, a escola, assim como outros AIE “[...] ensinam «saberes práticos», mas em moldes que asseguram a sujeição à ideologia dominante ou o manejo da «prática» desta” (Althusser, 1980, p. 22). Ainda, o autor afirma que

se quisermos considerar que em princípio a «classe dominante» detém o poder de Estado (de uma forma franca ou, na maioria das vezes, por meio de Alianças de classe ou de fracções de classes), e dispõe portanto do Aparelho (repressivo) de Estado, podemos admitir que a mesma classe dominante é activa nos Aparelhos ideológicos de Estado (Althusser, 1980, p. 48).

¹² Na obra *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, o teórico francês Althusser (1980, p. 43-44) define que algumas instituições podem ser inseridas no que o teórico chama de Aparelho de Estado ou Aparelho Repressivo de Estado, sendo elas “[...] o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais, as Prisões, etc. [...] Repressivo indica que o Aparelho de Estado em questão «funciona pela violência»”. Já os Aparelhos Ideológicos de Estado, segundo o autor, podem ser listados como religioso; escolar (públicas e particulares); familiar; jurídico; político; sindical; da informação (mídia); cultural (literatura, esportes, artes etc.); sendo esses múltiplos e descentralizados.

Ao retomarmos o que pontua Althusser sobre a propagação da noção (vinda da classe dominante) de escola como espaço de neutralidade, podemos dizer que, como AIE, a escola, reproduzindo essas ideologias, nunca diz “sou ideológica” (Althusser, 1980, p. 101). O teórico afirma que é preciso estar no conhecimento científico para dizer se está ou estava na ideologia e que ela se materializa a partir de práticas realizadas pelos sujeitos no interior dos Aparelhos Ideológicos de Estado.

Outras conceituações de ideologia podem ser vistas em Fiorin (1998, p. 28-29), quando o autor afirma que “[...] representações que servem para justificar e explicar a ordem social, as condições de vida do homem e as relações que ele mantém com os outros homens é que comumente se chama ideologia”, sendo a ideologia, de acordo com o teórico, uma “visão de mundo” e um ponto de vista adotado por uma classe social em relação à realidade — a ideologia é, portanto, montada na realidade.

Em vista do aporte teórico exposto anteriormente, tomo ainda como foco a definição de Fairclough (2003, p. 18) sobre o termo ideologia, sendo “representações de aspectos do mundo que contribuem para estabelecer e manter relações de poder, dominação e exploração”. Fairclough (2001, p. 121) também menciona que a ideologia existe somente em “sociedades caracterizadas por relações de dominação, com base na classe, no gênero social, no grupo cultural, e assim por diante” e que a ideologia é vista como uma “modalidade de poder” (2016, p. 20). Sobre as classes sociais, Sobral (1980, p. 48) afirma que as formações linguísticas estão ligadas às formações ideológicas e que cada classe social se apropria da linguagem de forma a vinculá-la com suas visões particulares e interessadas da realidade, sendo essas visões “construída[s] social e historicamente”.

Assim, a partir do exposto anteriormente, podemos compreender as relações intrínsecas entre representações, discursos e ideologias. Nesta pesquisa, tenho como cerne as representações, discursos e ideologias relacionadas à plataforma de ensino “Inglês Paraná” - a plataforma digital para ensino de LI adotada pela Seed no contexto educacional paranaense. Sendo assim, na seção a seguir, exploro o embasamento teórico a respeito de discursos e ideologias no âmbito das tecnologias digitais.

DISCURSOS E IDEOLOGIAS SOBRE TECNOLOGIAS DIGITAIS

Para além do que foi apresentado sobre ideologia, destacamos também a compreensão de Selwyn (2014) sobre o termo. De acordo com o pesquisador, tal palavra é utilizada para se referir a um sistema geral de ideias, crenças e valores que guiam as ações. Selwyn (2014, p. 22)

também afirma que “as ideologias contêm níveis de significado que estão escondidos dos seus consumidores e, muitas vezes, dos seus produtores”, corroborando dessa forma, com o referencial teórico trazido anteriormente (Althusser, 1980) que insere o conceito de ideologia como não necessariamente consciente ao sujeito na concepção do discurso.

Ao pensar sobre tecnologias digitais no ensino, precisamos nos distanciar das compreensões sobre essas tecnologias como forma a substituir o papel do professor em sala de aula ou resolver grande parte dos problemas na educação (Paiva, 2013). Dito isso, o pesquisador Neil Selwyn problematiza, em suas pesquisas, a concepção das tecnologias educacionais como apenas recursos e defende que passemos a abordar tais tecnologias de forma mais crítica. Para o autor, as tecnologias digitais na escola “[encontram-se] claramente imbricada[s] em uma gama diversificada de valores, interesses e agendas” (Selwyn, 2014, p. 38). Selwyn (2013, p. 4) ainda traz alguns questionamentos que devemos nos pautar ao refletir sobre o aspecto disruptivo das tecnologias digitais e os discursos que permeiam sua utilização, como por exemplo “que significados e entendimentos da educação estão sendo transmitidos por esses retratos de disrupturas digitais e a interesse de quem eles funcionam?”, e “a que medida essas construções de disrupturas digitais estão situadas nas estruturas dominantes de produção e poder?”.

Ainda sobre os discursos de disrupturas causadas pelas tecnologias digitais, Selwyn (2014) descreve alguns “valores, interesses e agendas” imbricados na presença das tecnologias digitais na escola. O autor elenca alguns desses discursos como o “aprendizado centrado no aprendiz”, “eficiência da educação”, “comunitarismo”, “anti-institucionalismo” e “tecnofundamentalismo”. Esses discursos serão utilizados para a análise dos dados desta pesquisa, portanto, me aprofundo em cada um deles.

A respeito do discurso do “aprendizado centrado no aprendiz”, Selwyn (2014) afirma que, nestes discursos é forte a ideia da validação de práticas voltadas a “autonomia e dispersão do poder”, ou seja, argumentam que as tecnologias digitais se encaixam em um grupo de valores e interesses relacionados à natureza e a organização do aprendizado. Isso quer dizer que a base para esse discurso vem do interesse de muitos educadores nas tecnologias sustentado por um conjunto de valores oriundos de ideais progressistas, do construtivismo social e de modelos socioculturais que privilegiam o aprendiz como centro do processo. Para Selwyn (2014), essas abordagens compartilham a visão de que o aprendizado está profundamente vinculado a processos culturais e sociais e por isso há a ênfase na influência de ambientes sociais que envolvem o aprendizado individual e o desenvolvimento cognitivo. Assim, de acordo com o autor, essa perspectiva age como recurso social poderoso em um contexto de aprendizado

individual. Ainda na visão de Selwyn, esse interesse também acontece porque as tecnologias permitem colaboração individual e aprendizado à distância; dá suporte a formas sociais e culturais de “aprendizado situado”, associado à noção de comunidades de prática (isso porque o aprendizado aqui é visto como ocorrendo nas interações e práticas do mundo real entre pessoas e seus ambientes). Desse modo, esses discursos dão suporte a formas progressivas e não autoritárias de engajamento educacional (isso inclui autonomia do aprendiz, aprendizado centrado no aluno, formas abertas de aprendizado e distribuição do poder). Por fim, a partir desses discursos, as tecnologias exercem um papel crucial na educação e redefinem o papel do professor.

Sobre o discurso da “eficiência na educação”, Selwyn lança olhares para um discurso que atende a economia, com aspectos relacionados à mercantilização da educação e à eficiência de mão de obra. Esse discurso está baseado na promoção da tecnologia geralmente ligada a objetivos voltados à melhoria da eficiência e da efetividade do sistema organizacional. Assim, segundo o autor, sua presença é justificada por preencher critérios relacionados à “economia” da educação e ao discurso da “eficiência”, ou seja, a ideia de que a tecnologia contribui para a eficiência da logística educacional, para a rentabilidade e comoditização da educação, para a competitividade econômica dos países e para a eficiência do mercado de trabalho e da produção de conhecimento. Para o autor, neste tipo de discurso, está presente também o discurso do lucro e da comoditização, em que o uso da tecnologia é visto como veículo para estabelecer mercados na educação sem a intervenção do Estado e, desse modo, revela o desejo de reorganizar todos os aspectos da educação em termos de mercado como forma de aumentar a competitividade e eficiência no mercado de trabalho.

Outro discurso traçado por Selwyn (2014) em relação à tecnologia é o do “comunitarismo”, que surge a partir de concepções da cultura hippie e de movimentos de contracultura dos anos 60 que, se inserem no conceito de *software* livre e *software* social, carregando uma compreensão comunitária da tecnologia computacional. Esse discurso coloca a tecnologia como modo de reorganizar os aspectos da sociedade, cultura e educação, promovendo união por meio da criação de empatia e entendimentos mútuos. Além disso, salienta o autor, a tecnologia é vista como o meio que dissemina valores de colaboração, flexibilidade e mudança social utópica, e por isso reflete valores do movimento hippie sendo amparadas pela abertura da ciência acadêmica, da reciprocidade, da vila global, e do computador como “máquina social” ao invés de “máquina da guerra”. Esse discurso entende a tecnologia digital como sendo uma forma relativamente lenta e benigna de sabotagem, isto é, como meio para resistir e diminuir gradativamente a tecnocracia dominante. Para o autor, o

“comunitarismo” serve “como um meio de reorganização frente à provisão e prática educacional” (Selwyn, 2014, p. 35).

Já o discurso do “anti-institucionalismo”, por sua vez, apresenta aspectos de auto-organização e do empoderamento de indivíduos a partir do uso das tecnologias às custas de instituições dominantes, sejam elas militares, burocráticas, corporativas ou governamentais (Selwyn, 2014, p. 36). Selwyn (2014, p. 37) ainda aponta que no campo educacional, em tradições relacionadas a “pedagogia crítica” e “educação democrática” os indivíduos se apoderam das tecnologias digitais como um potencial “meio para fins revolucionários” que pode transcender os limites da escola convencional. Nesse sentido, há um entusiasmo para conceitos relacionados à educação informal e para aprendizados que ocorrem fora do controle de organizações e ambientes de educação formal. Ainda, as tecnologias digitais são vistas como podendo resistir ao “modelo bancário” de acumular “conteúdo de conhecimento” (Selwyn, 2014, p. 37). Aqui, a tecnologia é vista como meio mais direto de resistir e se opor aos valores estabelecidos, o que coaduna com a crença de que a tecnologia nas mãos dos cidadãos pode ser fonte poderosa para a democracia e arma contra governos e grandes negócios.

Por fim, os discursos do “tecno-fundamentalismo” “podem ser descritos como um encantamento direto com a tecnologia e o desejo de se beneficiar do progresso tecnológico contínuo” (Selwyn, 2014, p. 37). Assim, a mentalidade tecno-fundamentalista sustenta discussões sobre como as tecnologias “podem e irão” contribuir para a educação ao invés do que elas realmente fazem e estão fazendo. Esse discurso reforça o desejo de se beneficiar do progresso tecnológico contínuo: então, vê o papel tecnológico na nossa vida diária como sendo central, assumindo que a tecnologia irá inevitavelmente melhorar o futuro. Assim, esse discurso reflete a crença implícita de que a tecnologia oferece meios para melhorar substancialmente as formas da vida cotidiana e as relações sociais, sendo uma delas a educação.

Esses discursos estão agrupados por Selwyn (2014) em três correntes ideológicas: libertarianismo, neoliberalismo e novo capitalismo. Os discursos com ideologias libertárias têm se vinculado “o poder do indivíduo e o poder da tecnologia”, com vistas à criação de “novas formas de ação e organização” (Selwyn, 2014, p. 25). Já os discursos intimamente relacionados a ideologias neoliberais apresentam “uma crença explícita na escolha do consumidor e na liberdade de mercado” bem como “na dominação de interesses privados”. Assim, as tecnologias digitais contribuem para relações de competitividade e por conceitos de eficácia e sucesso (Selwyn, 2014, p. 27). Por fim, discursos ligados a ideologias do novo capitalismo apresentam as tecnologias digitais como recursos centrais para o capitalismo global (El Kadri e Rocha, 2018), reorganizando as “condições para o acúmulo de capital” e “reestabelece[ndo] o poder

das elites" (Selwyn, 2014, p. 29). Nesse contexto, Selwyn (2014, p. 30) ainda destaca a importância do “capitalismo cognitivo”, destacando como o trabalho com formas de linguagem e comunicação podem ser digitalizadas.

Abaixo reproduzimos uma adaptação do quadro elaborado por Silva (2019) com base em Rocha e El Kadri (2018, p. 121-122) descrevendo os discursos mencionados nos parágrafos anteriores.

Quadro 2: Discursos e ideologias sobre tecnologias digitais em El Kadri e Rocha (2018).

Discurso	Interesses e valores
Aprendizado centrado no aprendiz	<ul style="list-style-type: none"> ● tecnologias digitais se encaixam em um grupo de valores e interesses relacionados à natureza e a organização do aprendizado; ● o interesse de muitos educadores nas tecnologias é devido ao fato de que elas sustentam um conjunto de valores oriundos de ideais progressistas, do construtivismo social e de modelos socioculturais que privilegiam o aprendiz como centro do processo. Essas abordagens compartilham a visão de que o aprendizado é profundamente vinculado a processos culturais e sociais e por isso enfatizam a influência de ambientes sociais que envolvem o aprendizado individual e o desenvolvimento cognitivo; ● as tecnologias digitais agem como recursos sociais poderosos em um contexto de aprendizado individual; ● o interesse também acontece porque as tecnologias permitem colaboração individual e aprendizado à distância; dá suporte a formas sociais e culturais de “aprendizado situado”, associado à noção de comunidades de prática (isso porque o aprendizado aqui é visto como ocorrendo nas interações e práticas do mundo real entre pessoas e seus ambientes); ● a crença de que a tecnologia digital dá suporte a formas progressivas e não autoritárias de engajamento educacional (isso inclui autonomia do aprendiz, aprendizado centrado no aluno, formas abertas de aprendizado e distribuição do poder);
Eficiência da Educação	<ul style="list-style-type: none"> ● a promoção da tecnologia geralmente está ligada a objetivos voltados à melhoria da eficiência e da efetividade do sistema organizacional; assim, sua presença é justificada por preencher critérios relacionados à “economia” da educação; ● discurso da eficiência: tecnologia contribui para a eficiência da logística educacional, para a rentabilidade e comoditização da educação, para a competitividade

	<p>econômica dos países e para a eficiência do mercado de trabalho e da produção de conhecimento;</p> <ul style="list-style-type: none"> ● lucro e comoditização: uso da tecnologia é visto como veículo para estabelecer mercados na educação sem a intervenção do Estado; desejo de reorganizar todos os aspectos da educação em termos de mercado; ● competitividade e eficiência no mercado de trabalho: aumentar as habilidades, crescimento econômico; governos usam para mostrar que “estão fazendo algo” sobre isso.
Comunitarismo	<ul style="list-style-type: none"> ● a tecnologia é vista como modo de reorganizar os aspectos da sociedade, cultura e educação, promovendo união por meio da criação de empatia e entendimentos mútuos. ● a tecnologia dissemina valores de colaboração, flexibilidade e mudança social utópica; ● a tecnologia reflete valores do movimento hippie: abertura da ciência acadêmica, reciprocidade, vila global, computador como “máquina social” ao invés de “máquina da guerra”; ● tecnologia digital entendida como sendo uma forma relativamente lenta e benigna de sabotagem; uso da tecnologia visto como meio para resistir e diminuir gradativamente a tecnocracia dominante.
Anti-institucionalismo	<ul style="list-style-type: none"> ● vê a tecnologia como meio mais direto de resistir e se opor aos valores estabelecidos; ● acredita que a tecnologia nas mãos dos cidadãos pode ser fonte poderosa para a democracia e arma contra governos e grandes negócios; ● a chave aqui é a habilidade percebida das tecnologias digitais como suporte para a auto-organização em redes que são descentralizadas, distribuídas e ascendentes, opondo-se à natureza controlada e planejada das organizações institucionais; ● pesquisadores vinculados à pedagogia crítica e à educação democrática posicionam a tecnologia como sendo meio para a prática revolucionária ao autorizar os indivíduos a transcenderem os limites e expectativas da educação convencional; assim, a tecnologia é vista como suporte para a autodeterminação individual, devido aos benefícios de episódios da aprendizagem informal que ocorrem fora das instituições (desaprendizagem: aprender como aprender independentemente); ● a tecnologia é vista como meio potencial para se resistir ao modelo bancário de acumular conteúdo e como suporte à discussão aberta, questionamento racial, contínua experimentação e compartilhamento de conhecimento.

Tecno-fundamentalismo	<ul style="list-style-type: none"> ● encantamento direto com a tecnologia; desejo de se beneficiar do progresso tecnológico contínuo: vê o papel tecnológico na nossa vida diária como sendo central; a tecnologia irá inevitavelmente melhorar o futuro; ● o discurso reflete a crença implícita de que a tecnologia oferece meios para melhorar substancialmente as formas da vida cotidiana e as relações sociais, inclusive a educação; ● crença está mais para o que a tecnologia “pode e irá fazer” do que no que ela “tem e faz”.
------------------------------	---

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

Além dos estudos de Selwyn (2014) sobre ideologias que permeiam os discursos sobre tecnologia educacional, Luiz Carlos de Freitas em seus livros *Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação*, publicado em 2012 e *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*, publicado em 2018, discorre sobre reformas empresariais da educação que se cercam de ideologias neoliberais, visando transformar a escola em mais um item de mercado e de valor dentro de um mundo capitalista. No que diz respeito à ideologia neoliberalista, o autor coloca que essa “[...] é uma junção entre liberalismo econômico e autoritarismo social. Esta combinação define também uma ‘abordagem para a escola’ (Freitas, L., 2018, p. 116). Freitas L. (2018) também pontua que o tecnicismo de base tecnológica é considerado em uma reforma empresarial da educação de papel fundamental para redefinir a concepção do que é a escola que, neste nosso cenário, estaria inserida em um livre mercado competitivo. Em relação ao tecnicismo, Freitas L. cita Saviani (1983), autor responsável pela definição do termo, afirmando que

“a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, [...] [o tecnicismo] advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. [...] na pedagogia tecnicista [...] é o processo que define o que professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como o farão” (Saviani, 1983, p. 23).

Ainda nos trabalhos de Freitas L., de títulos já mencionados aqui, o autor afirma que os impactos do tecnicismo introduzem plataformas virtuais de aprendizagem que, da forma que têm sido utilizadas, impacta no processo de formação de alunos e professores e traz também uma série de outras preocupações, uma delas sendo a coleta de dados pessoais dos estudantes, não devendo, os tomadores de decisões para as esferas educacionais, confiarem na autorregulamentação da indústria de tecnologia educacional (Freitas L., 2018). O autor também é crítico sobre a compreensão da escola como uma empresa que, sendo assim, deve funcionar

o mais eficiente possível e garantir que esteja servindo aos interesses do mercado e até mesmo a uma lucratividade. Também nos mesmos trabalhos, Freitas L. cita várias pesquisas que trazem indicadores de que parte das concepções inseridas nessa reforma empresarial da educação já não funcionaram em outros países e que hoje, ainda que com referencial teórico disponível, o Brasil caminha para contextos similares.

“Um estudo realizado por Fowler (2018) em Massachusetts (EUA) mostra como a **reforma empresarial da educação** vai afetando a formação dos pequenos. As escolas estão reduzindo a interação direta entre o professor e as crianças, substituindo-a por currículos prescritos nas escolas de menor nível socioeconômico, enquanto que nas escolas de maior nível socioeconômico o tempo de interação direta permanece maior; há redução na duração do recreio e do tempo para brincar; e as escolas reduziram o controle que os professores tinham sobre o currículo” (Freitas, L., 2018, p. 121 - grifo nosso).

Freitas também pontua que criticar a reforma empresarial não é afirmar que a escola não possui problemas a serem resolvidos, mas que precisamos observar e analisar tais problemas e buscar alternativas para melhorar a escola. Para o pesquisador, “melhorar a escola pública é diferente de querer destruí-la, como faz, na prática, a reforma empresarial” (Freitas, L., 2018, p. 129). Ainda, para o autor, essa reforma empresarial permite um “controle político e ideológico do aparato escolar” e, “sendo assim, “a resistência a essas políticas se fortalecerá no interior das escolas, liderada pelo magistério, pelos estudantes e pelos pais” (Freitas, L., 2018, p. 138).

Em vista dos discursos descritos acima, é essencial que assumamos uma postura de questionamento frente às tecnologias digitais (mais especificamente sobre as plataformas) e sua implementação na educação, compreendendo-as como “recurso e discurso” (El Kadri e Rocha, 2018, p. 123), entretanto sem a presunção de que não há benefícios no uso dessas tecnologias (Selwyn, 2014). Ainda sobre o uso das tecnologias digitais na escola, segundo Krawczyk (2011, p. 762), usar criticamente as tecnologias digitais pode permitir que nossos alunos acessem uma quantia variada e atualizada de informações que também abre “espaço para a curiosidade e a criatividade de e novas possibilidades de informação e descobrimento”.

El Kadri e Rocha (2017, p. 44) afirmam que é “importante discutir, entender e problematizar a maneira como futuros professores e professores em exercício (re)constroem ideias e valores em torno da tecnologia educacional”. Dessa forma, tendo o contexto desse trabalho como base (professores em formação inicial e continuada, a inserção de recursos digitais no ensino e mercantilização das tecnologias educacionais) precisamos estar atentos aos discursos, ideologias e recursos que levamos para a sala de aula e a quem e/ou a quais propósitos as plataformas digitais adquiridas pelo governo com dinheiro público realmente servem.

Na próxima seção, discutimos o letramento digital e a formação de professores.

LETRAMENTO DIGITAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Tendo em vista que a implementação das plataformas educacionais na educação paranaense é inserida como algo inovador e moderno (ver Capítulo 4), é necessário observar também as concepções sobre letramento digital no uso dessas plataformas. Coscarelli (2018) descreve o indivíduo letrado digitalmente como aquele capaz de ser autônomo, crítico, bem-informado, cooperativo, colaborativo e que saiba usufruir das oportunidades nos ambientes digitais. Já Freitas (2010, p. 339-340) define letramento digital como

“[...] o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente”.

Lévy (1999, p. 22) conceitua letramento digital como “um conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço [...]”. Assim, podemos entender esse conceito ao viés das novas formas de interação, comunicação, aquisição e construção de conhecimento nos espaços digitais. O autor Buzato (2007) aborda a temática letramento digital com enfoque nas práticas sociais e comunicativas envolvidas em seu uso, afirmando que

[...] o que se espera do cidadão, do professor e do aluno, não é simplesmente que domine um conjunto de símbolos, regras e habilidades ligada ao uso das TICs, mas que “pratique” as TIC socialmente, isto é, que domine os diferentes “gêneros digitais” que estão sendo construídos sócio-historicamente nas diversas esferas de atividade social em que as TIC são utilizadas para a comunicação (p. 7).

Ainda sobre o letramento digital, a BNCC aponta ser “[...] imprescindível que a escola [...] eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital” (Brasil, 2018, p. 61). O contexto do ensino remoto e distanciamento social com a pandemia de covid-19 trouxe à tona a necessidade de “[...] garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança” (Brasil, 2018, p. 473). A partir de experiências nesse contexto, transformações podem ocorrer em vista de amenizar a distância entre teoria e prática com o uso de tecnologias digitais na escola e na formação de professores de línguas, se nos pautarmos em estudos e mudanças no que diz respeito às nossas práticas. Freitas M. (2010, p. 345) menciona que “estuda-se sobre a informática na educação, mas não se forma o futuro professor, trabalhando seu letramento digital ou envolvendo-o em atividades de efetivo uso do computador-internet como

instrumentos de aprendizagem”. Ainda segundo a autora, o trabalho com o letramento digital e as tecnologias digitais deve ocorrer de forma contínua “[...] no interior de todas as disciplinas nas quais o professor, em sua formação inicial, possa experimentar o letramento digital no próprio processo pedagógico”. (Freitas, 2010, p. 345). É de se esperar, portanto, que nossos professores em formação reproduzam discursos e práticas apresentados na universidade, ampliando a prudência necessária por parte dos formadores com tais discursos e tais práticas.

No que diz respeito à distância entre teoria no campo do letramento digital na formação inicial de professores, por um lado, temos graduandos do curso de Letras que são, em sua maioria, da geração de “cabeças digitais” (Petarnella, 2008), por outro, há expectativas por parte deles em como levar à sala de aula práticas e metodologias diferentes das tradicionais, às quais grande parte foram expostos. Fica em evidência, dessa forma, que “os novos letramentos do século XXI [...] coloca[m] sobre o ensino superior um papel fundamental no processo de [construção de identidade e de] formação inicial dos professores” (Kersch e Marques, 2018, p. 90), centrada em novas práticas de ensino, mais condizentes com as exigências do mundo atual. Kenski (2007, p. 18) afirma que há um “[...] duplo desafio para a educação: adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e a apropriação crítica desses novos meios”.

É também necessário destacar a formação continuada e sua relevância mediante aos novos desafios educacionais acarretados com o mundo tecnológico que hoje nos cerca. Professores, de todos os níveis, estão à frente de exigências de atualizações em suas habilidades pedagógicas. Freitas (2010, p. 349) aponta que o trabalho com as tecnologias digitais e com “nativos digitais” se cerca de uma responsabilidade de constante atualização, e possibilita que o professor faça da sala de aula um espaço de “construções coletivas, de aprendizagens compartilhadas”. No entanto, reais transformações nas práticas, concepções e metodologias de ensino de línguas pelos futuros professores não devem apoiar-se apenas em uma continuidade da formação, mas também e, principalmente, em bases bem construídas, ou seja, na formação inicial. Sendo assim, refletir e pesquisar sobre o que ocorre hoje na educação paranaense frente às diversas plataformas digitais e a um discurso do Estado sobre uma possível contribuição dessas plataformas para o letramento digital e formação que vise um “desenvolvimento global” (Brasil, 2018) dos nossos estudantes, é essencial.

Marzari e Leffa (2013, p. 3) apontam que “formar futuros professores é uma tarefa complexa [...] ao mesmo tempo em que é preciso ensiná-los, é necessário ensiná-los a ensinar”. Assim, é também a partir de práticas de letramento digital na formação inicial e de problematizações do que já está ocorrendo em nossas escolas que graduandos dos cursos de

Letras podem compreender e visualizar possibilidades de aplicações das tecnologias digitais no ensino e aprendizagem e os discursos que tais tecnologias trazem ao contexto educacional.

Sobre o contexto desta pesquisa, o Pibid, um programa que visa formação inicial e que possibilita desde o primeiro ano de graduação a atuação em nossas escolas públicas, El Kadri e Rocha (2017, p. 41) mencionam que

a tecnologia em educação linguística é também foco crucial para muitos grupos do PIBID (Programa Interinstitucional de Iniciação à Docência) e Mestrados profissionais. A dinamicidade desse campo de estudos tem, de fato, impactado profundamente o trabalho de formadores nas universidades e também fortalecido linhas e focos de pesquisa voltados ao vínculo entre formação docente, práticas pedagógicas e tecnológicas.

O Pibid, dessa forma, é mais um momento em que podemos construir bases fortalecidas formando futuros professores cientes das transformações tecnológicas do mundo contemporâneo e de seu papel como agente de mudança sobre aquilo que será levado para nossas salas de aula, tendo em vista seu objetivo de conectar professores em formação às escolas já no início de suas carreiras (El Kadri, 2014). O programa também tem destaque para esta pesquisa tendo em vista seu foco na formação inicial e continuada de professores, alinhando escola e universidade em busca de transformações na educação, tanto nas práticas dos professores que ainda irão atuar, quanto dos que já estão há tempos no que é popularmente conhecido como “chão da escola”. Nesse sentido, El Kadri (2014, p. 21) afirma que, no campo da formação docente, o Pibid tem potencial de redução das “assimetrias entre os membros da comunidade universitária [...] e os membros da comunidade escolar [...], instituindo espaços de ação coletiva nos processos educativos de ensino e aprendizagem”.

Na próxima seção, aponto para as pesquisas sobre a plataforma Inglês Paraná.

PESQUISAS SOBRE A PLATAFORMA INGLÊS PARANÁ

No contexto desta pesquisa, abordamos exclusivamente a plataforma para o ensino de LI e com foco em representações, discursos e ideologias dos participantes e do Estado a respeito da plataforma. Dessa forma, realizamos um mapeamento por meio de uma busca com as palavras “plataforma Inglês Paraná” nos acervos científicos Google Acadêmico, SciELO e Portal de Periódicos da CAPES visando como critério de inclusão encontrar estudos que tivessem como foco a plataforma ou contextos de uso da plataforma. Utilizamos como critério

de exclusão trabalhos que apenas mencionam os termos buscados, mas não tem como foco a plataforma para ensino de LI.

A busca no Google Acadêmico nos trouxe quatorze (14) resultados que, após a leitura atenta dos títulos e resumos, resultaram em apenas dois (02) estudos, sendo alguns dos resultados outros endereços da *web* nos quais é possível encontrar o artigo de Santana, Santana e Figueiredo (2022) e a dissertação de Silva E. (2023). Já no acervo da SciELO, a pesquisa resultou em apenas um (01) trabalho: o de Santana, Santana e Figueiredo (2022). Por fim, no Portal de Periódicos da CAPES, a busca pelos termos anteriormente mencionados trouxe quatorze (14) resultados, estando apenas dois (02) deles (com dois links de acesso para o mesmo trabalho) dentro do critério de inclusão: o artigo de Santana, Santana e Figueiredo (2022)¹³. Em todos os banco de dados utilizados para o mapeamento, os resultados excluídos traziam apenas as palavras “plataforma”, “inglês” ou “paraná” soltas, sem relação com a temática deste estudo.

Quadro 3: Mapeamento de estudos sobre a plataforma.

Nº	Título do trabalho de pesquisa	Autor / Ano	Acervo disponíveis
1	<i>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</i>	SANTANA, Pedro Américo Rodrigues; SANTANA, Neri de Souza; FIGUEIREDO, Débora de Carvalho. 2022.	Google Acadêmico, SciELO e Portal de Periódicos da CAPES.
2	<i>Uma análise quali-quantitativa das atividades de leitura em plataforma digital de Inglês como recurso didático</i>	Silva, Evandro Alves da. 2023.	Google Acadêmico.

Fonte: o autor.

¹³ É válido destacar que em outras seções deste estudo utilizaremos trechos de um texto de Telles R. *et al.* (2023) que se referem a um manifesto escrito por professores da Universidade Federal do Paraná (UFPR) denunciando o excesso de plataformas educacionais na rede estadual de ensino e algumas implicações deste excesso. O texto em si é intitulado *Plataformas digitais e o ensino de português no Paraná*, mas por se encaixar no gênero textual manifesto e não possuir como foco a plataforma para ensino de LI, também não compõe este mapeamento. Ainda, utilizaremos também neste estudo trechos do livro *Educação para o futuro: o passo a passo para construir uma gestão educacional focada em resultados*. O livro, por não se tratar de uma publicação acadêmica e não abordar a plataforma para o ensino de LI como foco, também não faz parte de nosso mapeamento. Abaixo inicio descrevendo o trabalho de Santana, Santana e Figueiredo (2022).

O estudo intitulado *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*, aborda especificamente a plataforma Inglês Paraná e foi publicado em 2022 por Santana, Santana e Figueiredo na Revista Ilha do Desterro. O artigo teve como objetivo identificar as representações do Estado, da Tecnologia, da Língua Inglesa, de Estudantes e de Professores na notícia de lançamento da plataforma, publicada em 2021 e que também faz parte do *corpus* do Capítulo 4 desta pesquisa.

Para a escrita do artigo, os autores se ancoraram em referenciais teóricos que trazem perspectivas críticas sobre tecnologias digitais na educação (entre eles Selwyn, 2010), Análise Crítica do Discurso (entre eles Fairclough, 2003), Linguística Sistêmico Funcional (entre eles Halliday, 1978; Figueiredo, 2009) e Teoria de Representação de Atores Sociais (Van Leuween, 2008). Tratando-se da metodologia da pesquisa, os autores dividiram o texto jornalístico escolhido em 34 excertos e, em seguida, categorizaram-os de acordo com os participantes representados (o Estado; a tecnologia; a língua inglesa; os estudantes; os professores). Os autores ainda identificaram as escolhas lexicais presentes nos processos descritos em cada excerto e os atores sociais responsáveis por cada processo, buscando descrever quais representações se sobressaíam.

A começar pela representação do Estado nos excertos selecionados por Santana, Santana e Figueiredo, é mencionado que ela ocorre por meio de diversos recursos, sendo em alguns momentos uma representação mais coletiva (“o Estado”, “a secretaria de educação/SEED”, “o Paraná”) e em outros mais específicas (“o governador Carlos Massa”, “o secretário de educação Renato Feder”). Nesta categoria, os autores afirmam que o destaque dado a essas pessoas específicas atribui a elas a agência dos demais processos representados e que o Estado aparece em 20 processos ligados aos atores sociais identificados nos excertos (entre eles o governador, o governo, o Paraná), estando representado como ator do processo em todas as ocorrências. Os autores também mencionam que os processos materiais reforçam uma ideia de bem-estar social promovido pelas tecnologias digitais e que o Estado é colocado como o principal ator social nesse contexto.

Quadro 4: O Estado na análise de Santana, Santana e Figueiredo (2022).

Ator Social		Processos
O Estado	Ratinho (Governador) O Estado	ofertar (2); investir (3,33); estimular (4); facilitar (4); oportunizar (6); auxiliar (11);

	O Governo O Paraná O programa O investimento Renato Feder (Secretário de Educação) A SEED	criar (12); preparar (12); beneficiar (13); treinar (15); implementar (15), modernizar (17, 17); inovar (17, 29); preparar (31); dar suporte (32); lançar (34); levar (34).
--	--	--

Fonte: adaptado de Santana, Santana e Figueiredo (2022, p. 223).

A representação da “tecnologia” foi feita por alguns agentes como “a plataforma”, o “curso on-line” e o “aplicativo”. Os autores destacam que o Estado enfatiza o aspecto de modernização que busca trazer com a tecnologia e utiliza das palavras “o investimento” para demonstrar os esforços financeiros para a implementação do programa Inglês Paraná. Ademais, a análise demonstra que a tecnologia é representada como agente (um sujeito ativo) no processo de ensino a partir do uso de verbos como “permite” e “adequa”.

Identificamos 11 processos voltados aos atores sociais que ilustram a tecnologia, todos com carga positiva e de caráter agregador, por meio dos verbos utilizados. Ao declarar que a plataforma “facilita o aprendizado do idioma”, “se soma às aulas de inglês da escola”, “estimulando o aprendizado”, denota-se que a plataforma será capaz de trazer benefícios inovadores para o ensino e aprendizagem da língua estrangeira (Santana, Santana e Figueiredo, 2022, p. 225).

A representação da “língua inglesa” nas análises foi identificada pelos termos “idioma”, “inglês”, “aulas de inglês”, “segunda língua”, “disciplina” e “língua estrangeira”. Os autores afirmam que os excertos transmitem a ideia de que os alunos serão privilegiados em ter acesso a essa forma de aprendizagem e que o Estado é representado como “o benfeitor” que propiciará finalmente o aprendizado de língua inglesa.

Já na representação dos “estudantes”, os autores afirmam que no campo semântico puderam observar três tendências: “processos relacionados aos benefícios cedidos aos estudantes”, “processos que defendem o caráter transformador da inserção das tecnologias em sala de aula” e por último “processos materiais esperados dos estudantes, que condicionam o aproveitamento do ‘benefício’ e permitem que a ‘transformação’ ocorra” (Santana, Santana e Figueiredo, 2022, p. 229). Os pesquisadores também mencionam que nos excertos analisados os estudantes são representados como passivos no processo de aprendizagem.

Quadro 5: Os atores sociais na análise de Santana, Santana e Figueiredo (2022).

Ator Social	Processos
-------------	-----------

Os estudantes	O aprendizado Alunos Estudantes Jovens Futuros profissionais Joana Escolas	ter (algo) facilitado (1,4); ser ofertado (2. 8); ser estimulado (4); ser dado oportunidades (6, 7); se impulsionar (6); crescer (7); se transformar (7); se preparar (7, 31); serem testados (8, 21); concluir (10); serem auxiliados (11); serem preparados (17); receber (17); se desenvolver (19); serem motivados (19); receber suporte (21); fazer (22); acessar (22); estudar (25); baixar (25); aproveitar (25); ser atendido (32)
---------------	--	--

Fonte: adaptado de Santana, Santana e Figueiredo (2022, p. 229).

Por fim, na representação dos “professores” os autores mencionam que o campo semântico utilizado (sendo eles “o trabalho é facilitado”, “são ofertados”, “são beneficiados”, “são atendidos”) ajuda a reforçar a ideia da tecnologia como sendo benéfica aos docentes, estando eles, assim como os estudantes, representados passivamente. No entanto, como afirmam os pesquisadores, quando os professores são representados como agentes ativos nos processos o campo semântico aponta para o docente como “[..] um complementar do que é dado pela tecnologia, no qual o trabalho consiste na projeção da plataforma a na criação de instrumentos avaliativos” (Santana, Santana e Figueiredo, 2022, p. 231). Ainda nessa seção do artigo os autores ressaltam que percebem que em processos geralmente relacionados à profissão, os professores não são representados como agentes ativos, o que aponta para uma negação do protagonismo do professor e para uma visão tecnicista do profissional que apenas deve aplicar as ferramentas (Santana, Santana e Figueiredo, 2022, p. 231-232).

Os autores concluem a pesquisa afirmando que a partir da Análise Crítica de Discurso foi possível verificar que o Estado é representado como o “beneficiador” aos demais participantes. Já a tecnologia e a língua inglesa são representadas como agentes que “transformam e aprimoram” os processos educacionais e a formação de profissionais qualificados, os alunos são representados como “beneficiários” da implementação da plataforma e, por fim, os professores também como “beneficiários” no uso do recurso digital ofertado pelo Estado. Ademais, a análise de Santana, Santana e Figueiredo revela também os interesses mercadológicos inseridos na implementação da plataforma e de uma concepção de língua inglesa e educação como mercadorias, afirmando que precisamos sair do senso comum no debate sobre as tecnologias educacionais. Abaixo, passo a descrição de outro trabalho que faz parte deste mapeamento.

O segundo estudo que encontramos, intitulado *Uma análise quali-quantitativa das atividades de leitura em plataforma digital de Inglês como recurso didático*, publicado por

Silva E. (2023), trata-se de uma dissertação realizada para obtenção do título de mestre em Letras pela UTFPR (Campus Pato Branco). O trabalho teve como objetivo investigar, especificamente, as atividades de leitura de LI oferecidas pela plataforma. Para tanto, o pesquisador observou que a maioria dos alunos da rede estadual de ensino está nos níveis iniciante A1 e básico A2 e, dessa forma, selecionou atividades de inglês do curso “Inglês Geral” nesses níveis. O estudo apresenta uma análise das atividades selecionadas à luz de teorias de leitura e cognição (Kleiman, 2004), assim como teóricos que discorrem a respeito de leitura em segunda língua (Aebersold; Field, 1997; Grabe; Stoller, 2012, Tomitch, 2000; 2009), multiletramentos, leitura digital, semiótica e hipertexto. Ainda, o pesquisador buscou analisar quantitativamente os tipos de atividades que envolviam a habilidade de leitura, assim como se essas atividades estavam contidas em fases pré, durante ou pós-leitura.

Após a descrição do referencial teórico que aborda concepções de leitura, leitura em segunda língua, semiótica e outros aspectos de relevância para o estudo, Silva explica a organização da plataforma, mencionando os níveis do CEFR e a estruturação das unidades e lições. Como foco do estudo, a habilidade de leitura fica em destaque e o pesquisador afirma que “nem todas as lições apresentam uma atividade exclusiva para o ensino de leitura, nota-se que na maioria das atividades o foco está na habilidade oral de modo que a leitura vem juntamente às atividades de pronúncia” (Silva E., 2023, p. 51). O estudo também menciona que não há uma distribuição regular das atividades de leitura, ocorrendo momentos em que o aluno passa várias lições sem destinar tempo à prática da habilidade (Silva E., 2023).

Ao descrever os instrumentos para geração de dados, o autor se embasa em Correa (2006) para elaborar uma classificação para inserir as atividades em dois grupos: atividades ativas e atividades passivas. O pesquisador menciona que as atividades classificadas como ativas permitem que os alunos leiam nas entrelinhas, indo além de uma leitura literal (um exemplo são perguntas abertas que provam a discussão). Já as atividades classificadas como passivas só exigem uma leitura superficial dos textos (alguns exemplos são exercícios de verdadeiro ou falso e perguntas de múltipla escolha). Além do referencial teórico e dos instrumentos de geração de dados citados anteriormente, o Silva E. menciona que as habilidades para leitura digital e aspectos de multiletramentos também fizeram parte da metodologia, ambos sendo elementos presentes na BNCC. O pesquisador também afirma que

[...] o objetivo da elaboração do instrumento é permitir um mapeamento das atividades de leitura presentes na plataforma e promover a análise das atividades identificadas a partir do referencial teórico sobre a leitura em L2 a partir de uma perspectiva cognitiva. [...] pretende-se observar se as atividades de leitura da plataforma contribuem para formação do aluno como leitor ativo e crítico, verificando também se as atividades permitem ao leitor explorar os gêneros digitais e a multimodalidade em consonância

com os estudos em leitura previamente citados e os documentos norteadores previamente citados (Silva E., 2023, p. 57).

Quanto aos resultados obtidos no estudo, Silva E. aponta que entre as lições analisadas a maior parte traz propostas de atividades passivas, ou seja, que buscam pouco desenvolvimento de um leitor ativo e crítico, capaz de ler nas entrelinhas. O autor também afirma que a maioria das atividades não estão organizadas de modo a englobar momentos de pré-leitura, durante a leitura e após a leitura. Outro ponto de atenção mencionado pelo pesquisador foi a ausência da fonte da maioria dos textos presentes nas atividades, indicando que esses eram textos pré-fabricados para o ensino de vocabulário e gramática, contrariando recomendações feitas por muitos estudiosos a respeito do uso de textos autênticos e também da BNCC.

Sobre as habilidades de leitura presentes na BNCC que são contempladas pela plataforma, o autor apresenta resultados que a construção lexical por parte do aluno é feita de forma repetitiva e mecanizada e ainda afirma que há uma tendência para atividades que não promovem a criticidade tendo em vista que prevalecem as atividades passivas de leitura, especialmente perguntas que buscam uma compreensão literal dos textos.

atividades como: analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto; entre outros e explorar ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas, não foram encontradas nas atividades de leitura da plataforma, já que prevalecem atividades com perguntas de múltipla escolha em que as respostas exigem apenas o nível de compreensão literal, não havendo espaço para análise mais aprofundada parte do leitor. [Ainda,] não há espaço para discussão e emissão de opiniões sobre os textos lidos, nem tão pouco há mecanismos de *feedback* dos exercícios que leve à reflexão, pois a forma de retorno das respostas é dada de maneira automática para o leitor da seguinte forma: ao clicar na alternativa correta a mesma aparece em com verde e no rodapé da questão é escrita a mensagem: correto; em caso de erro ao clicar a resposta errada aparece em cor vermelha (Silva E., 2023, p. 93).

Por fim, Silva E. apresenta os resultados obtidos após a análise dos dados para responder a sua última pergunta de pesquisa que diz respeito a atividades que exploram a multimodalidade. Os resultados apresentados, nas palavras do autor “[...] não corresponde ao que se espera de um ambiente interativo de leitura [em] uma ferramenta tecnológica” (Silva E., 2023, p. 94), não havendo também nas atividades o uso de hipertextos¹⁴. O autor ainda menciona que o uso de imagens e outros elementos semióticos são apenas como suporte para os textos verbais. Para concluir, o pesquisador afirma que a interatividade da plataforma está centrada no uso da inteligência artificial para fazer questões e responder aos alunos na habilidade de diálogos.

¹⁴ Ver “Koch, Ingedore Grünfeld Villaça. Hipertexto e a Construção do Sentido. Alfa, São Paulo, 51 (1): 22-38, 2007” e/ou “Marcuschi, Luiz Antônio. Linearização, Cognição e Referência: O Desafio do Hipertexto. In: **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, n.3, p.21-45, 1999”.

Tendo explicitado os referenciais que embasam esta pesquisa, passamos agora aos pressupostos metodológicos deste estudo.

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos metodológicos para condução e organização desta pesquisa, desde a natureza do estudo, os instrumentos de geração e análise de dados, o contexto da pesquisa (o Pibid), uma descrição da plataforma Inglês Paraná e, por fim, as considerações éticas que permeiam este estudo.

Partimos agora para o detalhamento da metodologia desta pesquisa.

NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa de abordagem interpretativista insere-se no paradigma de pesquisa qualitativa, na área da Linguística Aplicada (LA), situada no campo da formação inicial de professores, com foco em representações, discursos e ideologias na inserção da plataforma “Inglês Paraná” no ensino da língua em escolas da rede estadual do Paraná.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 34) “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Nessa mesma perspectiva, Minayo (2003, p. 21) define a pesquisa qualitativa como aquela que “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. Dessa forma, o pesquisador deve buscar entender os significados que as pessoas atribuem aos fenômenos (Denzin e Lincoln, 2006). Telles J. (2019) aponta que em pesquisas que voltam olhares para contextos educacionais tem sido cada vez mais frequentes na modalidade qualitativa, uma vez que, em detrimento de números, educadores têm se interessado na qualidade dos fenômenos que permeiam os ambientes escolares. O pesquisador ainda pontua que os números “muitas vezes escondem a dimensão humana, pluralidade e interdependência dos fenômenos educacionais na escola” (Telles R., 2019, p. 102). Nesse sentido, investigar percepções de docentes que atuam diretamente neste contexto de plataformização e de professores em formação inicial, se mostra essencial para confrontar discursos que buscam uma “reforma empresarial” de visão tecnicista na educação (Freitas, L., 2018), reforma essa que utiliza constantemente de dados quantitativos para demonstrar uma efetividade dessas políticas educacionais permeadas por tecnologias digitais.

Ainda, a pesquisa qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (apud Lüdke e André, 1986, p. 13) “envolve a obtenção de dados descritivos, [...] enfatiza mais o processo que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Assim, Triviños (1987) pontua que o pesquisador, ao invés de iniciar seu estudo por hipóteses previamente

estabelecidas, na verdade deve apoiar-se em um referencial teórico sobre a temática a ser investigada. Nesta pesquisa, portanto, a perspectiva dos participantes sobre a Plataforma Inglês Paraná é retratada por meio de amparo teórico da perspectiva de discursos e ideologias de Selwyn (2014). Não partimos de hipóteses a serem confirmadas: na realidade, o tópico principal da pesquisa eram os usos da tecnologia na sala de aula de língua inglesa. Contudo, ao entrar em contato com as escolas, a Plataforma Inglês Paraná se tornou foco de preocupação constante dos professores em formação e, conseqüentemente, virou o foco desta pesquisa.

Para Villani (2007, p. 128-129), o uso da palavra “qualitativa”

implica uma ênfase no processo e significados que não são rigorosamente examinados ou medidos em termos de quantidade, intensidade ou frequência. Os pesquisadores qualitativos reforçam a natureza socialmente construída da realidade [...]. Eles procuram respostas a perguntas que revelam como a experiência social é criada e qual significado é dado a elas. [...] As perguntas chave que regem este tipo de pesquisa seriam do tipo "O que está acontecendo aqui especificamente? O que estes acontecimentos significam para as pessoas engajadas neles?".

O uso da palavra “qualitativa” descrito por Villani (2007) e apresentado anteriormente, conecta-se também com a perspectiva de Telles (2019) a respeito das pesquisas de base quantitativa muitas vezes não demonstrarem as dimensões humanas e a pluralidade dos fenômenos educacionais na escola. No contexto paranaense, percebemos, a partir das falas dos docentes, apresentações em eventos acadêmicos, relatórios do sindicato dos professores e também das falas dos participantes do Pibid que integram esta pesquisa, que parece haver um distanciamento da visão do governo em relação à implementação das plataformas digitais e dos professores e alunos, impactados por essas decisões. Assim, torna-se relevante investigar os discursos, representações e ideologias desses atores sociais. A análise qualitativa dos significados que os participantes atribuem aos fenômenos educacionais que estão ocorrendo a partir da plataformização vem de encontro a reforçar o que Villani (2007, p. 128-129) chama de “natureza socialmente construída da realidade”.

Já no sentido da pesquisa interpretativista, segundo Schwandt (1998, p. 222) “para se compreender este mundo de significados, deve-se interpretá-lo”. Dessa forma, buscando identificar representações, discursos e ideologias frente às tecnologias digitais inseridas no contexto educacional paranaense, esta pesquisa será feita sob o ângulo do interpretativismo. Ainda, segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 32) “as escolas, e especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo”. Dito isso, é necessário, para além de um olhar numérico do que está a ocorrer em nossas escolas, um olhar mais voltado para os significados trazidos nas falas dos professores. Hatch e Yanow (2003, p. 66) afirmam que “o mundo social não pode ser

entendido da mesma forma que o mundo natural e físico”, sendo assim, há como foco, na ótica interpretativista, às percepções dos participantes da pesquisa e os significados que eles atribuem aos fenômenos (Ribeiro, F., *et al.*, 2022).

Para uma análise qualitativa dos dados obtidos para esta pesquisa, utilizaremos dos preceitos da Análise de Conteúdo AC, sendo ela um conjunto de instrumentos de caráter metodológico que podem ser aplicados a discursos diversificados (Bardin, 2011). Para Bardin (2011), a AC é um conjunto de técnicas de análise das comunicações com vistas a obter, por meio da descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens. A AC, portanto, visa realizar “[...] deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens)” (Bardin, 2011, p. 42). Nesse sentido, buscaremos observar como as representações sobre a plataforma, tanto do Estado quanto dos professores, são construídas ressaltando as marcas linguísticas que formam tais representações e as ideologias inseridas nos discursos que compõem o corpus de análise deste estudo.

CONTEXTO DE COLETA: A ESCOLA PÚBLICA E O PIBID

A geração de dados foi realizada com vinte-quatro (24) professores em formação inicial, alunos do 1º e 2º ano do curso de Letras-Inglês, inseridos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Estadual de Londrina e com três (3) professoras em formação continuada¹⁵ que atuam em contextos escolares na cidade de Londrina e que estão inscritas no subprojeto¹⁶ Pibid Língua Inglesa. O Pibid foi criado em dezembro de 2007 com a Portaria Normativa nº 38 do Ministério da Educação (MEC), mas apenas entrou em vigor em 2008 nas licenciaturas de Biologia, Física, Matemática e Química das universidades federais do Brasil. Foi em 2009 que as licenciaturas das universidades estaduais passaram também a integrar o programa, no entanto, o curso de graduação em letras Inglês não estava entre os contemplados. De acordo com El Kadri (2014), nesse mesmo período, algumas outras

¹⁵ As professoras em formação continuada atuam na educação básica na cidade de Londrina e estão inscritas no subprojeto Pibid Língua Inglesa e, dessa forma, participam assiduamente das reuniões semanais conduzidas como parte da formação do programa.

¹⁶ De acordo com Chimentão (2016, p. 71), “estruturalmente, o programa PIBID é composto pelo conjunto de projetos institucionais propostos pelas IES conveniadas. Sendo assim, o PIBID-UEL, por exemplo, é considerado um projeto institucional. No entanto, o PIBID-UEL, assim como os PIBIDS de outras IES, é composto por subprojetos. Esses subprojetos correspondem às diferentes áreas dos cursos de licenciatura (Ex.: Geografia, Música, História, Educação Física, entre outros) que integram o projeto institucional de cada IES. Portanto, quando me refiro ao subprojeto, estou me referindo ao de Letras-Inglês.

licenciaturas não demonstraram interesse em participar no programa e o curso de Letras Inglês da UEL sofria por uma baixa procura nos vestibulares e, dessa forma, havia argumentos para a inserção do curso no Pibid.

Nas palavras da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), “o Pibid tem por finalidade proporcionar a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica para os discentes da primeira metade dos cursos de licenciatura” e, sendo assim, contribuir, em nível superior, para a formação docente (CAPES, 2013). Ainda de acordo com a CAPES (2013), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência tem os seguintes objetivos:

1. incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
2. contribuir para a valorização do magistério;
3. elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
4. inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
5. incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
6. contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

No que tange o subprojeto Pibid Língua Inglesa na Universidade Estadual de Londrina, o programa ao longo dos anos foi pauta para muitas pesquisas que buscaram compreender se os objetivos definidos pela CAPES estavam sendo atingidos e se havia de fato uma contribuição para a formação docente (Chimentão, 2016; El Kadri, 2014; Mateus, 2013; Orteni, 2014; Souza-Fiori, 2013). Chimentão (2016, p. 70) pontua que diante ao cenário de baixa valorização das licenciaturas,

“[...] especialmente em relação à preocupante escassez de professores e a qualidade de sua formação, a criação do PIBID representa uma iniciativa para valorização e aperfeiçoamento da formação de professores para a educação básica e, idealmente, como uma alternativa para superação/amenização do cenário atual”.

É necessário destacar que a partir de 2018 a CAPES implementou um novo programa denominado “Residência Pedagógica”. De acordo com a Coordenação, tal iniciativa fazia parte de uma modernização do Pibid, tendo como público-alvo graduandos a partir do terceiro ano da licenciatura, ou seja, que tenham cursado o mínimo de 50% do curso (CAPES, 2018) e oferecendo uma bolsa no valor de R\$700,00 (setecentos reais) — mesmo valor atribuído atualmente aos bolsistas em nível de graduação. Tal programa funciona hoje paralelamente ao Pibid, no entanto, devido ao seu foco no estágio obrigatório, os estudantes que hoje participam

do subprojeto Língua Inglesa na UEL são todos do primeiro ou segundo do curso. O programa continua com seus mesmos objetivos definidos em 2013 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e limitando seu público aos alunos dos primeiros dois anos do curso, o que possibilita um contato desse público, antes mesmo do estágio, com a realidade da escola pública e com uma reflexão baseada na práxis (Freire, 2013). Para participar do Pibid, o graduando do curso de licenciatura precisa cumprir uma carga horária semanal de 20h que é dividida entre observações de aulas, acompanhamento dos professores supervisores nas escolas, discussões teóricas, preparo de material didático e condução de ações voltadas ao ensino de LI em sala de aula.

El Kadri (2014) afirma que o Pibid foi responsável por criar outras formas de educar professores, criando condições para uma “educação colaborativa”¹⁷ que, vale destacar, já acontecia no contexto da instituição investigada, mas que não abrangia a maioria dos alunos, como podemos notar, por exemplo, nas discussões realizadas nos trabalhos de Mateus e Piconi (2007). O aspecto de colaboração do Pibid no grupo que compõe os participantes deste estudo, é ressaltado também nas falas que relatam as atividades colaborativas que os graduandos desenvolveram em suas observações e ações em sala de aula com as professoras supervisoras.

CONTEXTO DE COLETA DE DADOS

Além do Pibid, o contexto desta pesquisa também tem como base o aspecto de plataformização no ensino de língua inglesa na educação pública do Paraná. A plataforma Inglês Paraná começou a ser implementada em 2021 como uma iniciativa do Estado em parceria com a empresa *Education First*, responsável por cursos on-line disponíveis no site *English Live*. De acordo com a notícia de lançamento da plataforma, publicada em 26 de outubro de 2021 pela Agência Estadual de Notícias, o objetivo é “estimular e facilitar o aprendizado do inglês para os alunos da rede estadual paranaense” (AEN, 2021). Ainda de acordo com a notícia, a segunda língua tem importância para o “crescimento profissional do jovem”, possibilitando que os alunos aprendam inglês de forma “moderna”.

A plataforma pode ser acessada em *smartphones* e *tablets* pelo aplicativo *EF English Live Business*, disponível para os sistemas operacionais móveis Android e iOS ou pela

¹⁷ “O Pibid abrange não somente os estudantes das Instituições de Educação Superior (IES) que cursam as licenciaturas, como também envolve professores em efetivo exercício da docência nas escolas, compreendendo-os como cofomadores na função de bolsista supervisor do PIBID no contexto escolar, e professores dos cursos de licenciatura que se convertem em coordenadores de área e coordenador institucional, no âmbito da IES” (Rodrigues Martins e Silva Santos, 2020, p. 352).

plataforma Aula Paraná. Em computadores o acesso é feito pelo endereço inglesparana.pr.gov.br, sendo o aluno redirecionado para o site Escola Digital. É necessário um e-mail @escola em todos os casos para acessar o recurso. Nas notícias do governo que fazem menção a plataforma, o recurso é na maioria das vezes divulgado como alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e como estando em consonância com o CEFR.

Figura 1: Níveis de proficiência alinhados ao CEFR.

Instituição	Níveis de inglês																
CEFR	A1 Iniciante			A2 Básico			B1 Intermediário			B2 Intermediário avançado			C1 Avançado			C2 Proficiente	
Inglês Paraná	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	

Fonte: Open English (2022).

Um pouco sobre a organização da plataforma pode ser visto a seguir. A imagem, retirada de um tutorial¹⁸ em vídeo sobre a estrutura do recurso educacional apresenta a lição um (01) de uma unidade do curso “Inglês Geral”. A unidade, intitulada “Comunicando no trabalho” tem como foco vocabulário sobre adjetivos (para descrever um funcionário) e expressões sobre desempenho no trabalho. No mesmo tutorial, a narradora descreve que a plataforma está estruturada em dezesseis (16) níveis (organizados na escala do CEFR) e que são compostos por seis (06) unidades e um (01) teste de nível (para obtenção do certificado). Em cada unidade há quatro lições com um conjunto de atividades que envolvem vocabulário, gramática, conversação, expressões e tarefa final. É também mencionado que a plataforma havia passado por melhorias estruturais e visuais e que os alunos poderiam iniciar qualquer outro nível da plataforma caso quisessem. Para os alunos que completarem os dezesseis (16) níveis, há a possibilidade de escolher outros cursos da EF, como os cursos voltados aos contextos de Indústria e Viagem.

¹⁸ Tutoriais sobre acesso à plataforma e sua estrutura estão disponíveis na página que descreve a plataforma no site Escola Digital. A página está disponível em: professor.escoladigital.pr.gov.br/ingles_parana.

Figura 2: Captura de tela de uma unidade de um curso de “Inglês Geral”.

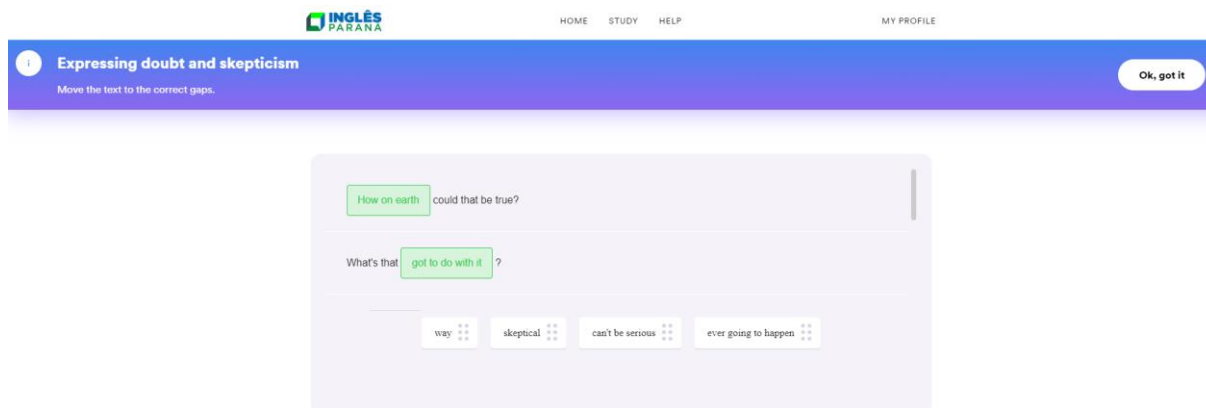
A captura de tela mostra a interface de um curso online. No topo, há um menu com 'PÁGINA INICIAL', 'CURSO', 'AJUDA' e 'MEU PERFIL'. Abaixo, uma barra de navegação indica 'Unidade 1 Comunicando no trabalho' e 'VISÃO GERAL DA UNIDADE'. O conteúdo principal apresenta cinco ícones de livros representando as atividades: 'Dando um feedback', 'Repassando informações', 'Fazendo uma reunião', 'Resumindo uma reunião' e 'Objetivo'. Abaixo disso, há uma seção para 'LIÇÃO 1 DANDO UM FEEDBACK' com uma imagem de duas pessoas conversando. Uma tabela de atividades segue:

1	Vocabulário	Adjetivos para descrever um funcionário	
2	Gramática	Fast, 'hard' e 'good'	Perfeito
3	Gramática	Duração com "for" e "since"	Perfeito
4	Expressões	Falando sobre desempenho no trabalho	
5	Tarefa final	Como descrever um funcionário	Começar

Fonte: Escola Digital - Professor.

O layout da unidade é simples, como visto na Figura 2. As unidades estão organizadas de forma que contemplem exercícios de vocabulário, gramática, expressões idiomáticas, leitura, escrita e tarefas finais. As atividades presentes na unidade variam desde arrastar palavras e expressões para completar frases até mesmo a repetir frases utilizando o microfone do dispositivo. Os exercícios, como aponta a análise de Silva E. (2023), apresentam propostas didáticas de atividades passivas, ou seja, que buscam pouco desenvolvimento crítico por parte dos alunos, contando com atividades que trabalham vocabulário de forma mecanizada e repetitiva. Os exercícios presentes nas lições são em sua maioria: atividades de múltipla escolha, atividades de arrastar palavras e soltá-las na ordem correta (formando ou completando frases), exercícios para combinar a pronúncia de palavras com imagens que as descrevem e exercícios nos quais o estudante deve assistir vídeos e estudar expressões idiomáticas mencionadas.

Figura 3: Atividade de completar lacunas.



Fonte: plataforma “Inglês Paraná”.

Como já mencionado, a plataforma Inglês Paraná é um dos recursos digitais oferecidos hoje pelo Estado e esses recursos não se restringem ao ensino de LI, estando as “plataformas educacionais” (nomenclatura utilizada no site da Secretaria da Educação: Escola Digital¹⁹) também presentes nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Redação. Outras áreas do conhecimento que não receberam uma plataforma específica precisam atribuir atividades que podem ser acessadas com os endereços de e-mail @escola.pr.gov.br na plataforma Quizizz, renomeada para “Desafio Paraná” na página da Seed.

Todos os recursos digitais que hoje compõem a lista de plataformas educacionais do Estado estão conectados aos sistemas da Seed que permitem um processo de datificação, ou seja, a transformação de ações em dados que podem ser consultados em tempo real e utilizados para uma análise preditiva (Dijck, 2017 apud Mayer-Schoenberger e Cukier, 2013). Esse processo ocorre a partir da implementação de um sistema de *Business Intelligence* (BI) que é responsável por um “super gerenciamento” (Feder, 2023) da educação paranaense, sendo parte constituinte de um modelo de gestão empresarial da Educação²⁰. Em seu livro, Feder (2023, p. 120) explica como o BI foi uma “revolução” para o gerenciamento da educação no Estado:

“não é difícil entender como o BI pode ser utilizado na gestão escolar. Em poucos cliques, eu consigo ter acesso a uma série de informações, com os recortes que eu quiser. Eu posso selecionar a disciplina Inglês, por exemplo. A partir disso, eu consigo checar o índice médio de lições realizadas por toda rede e por cada Núcleo Regional. Filtrando ainda mais, eu posso selecionar um município, uma escola ou mesmo uma turma. E mais: eu posso abrir os dados referentes a essa turma e ver quantas lições cada

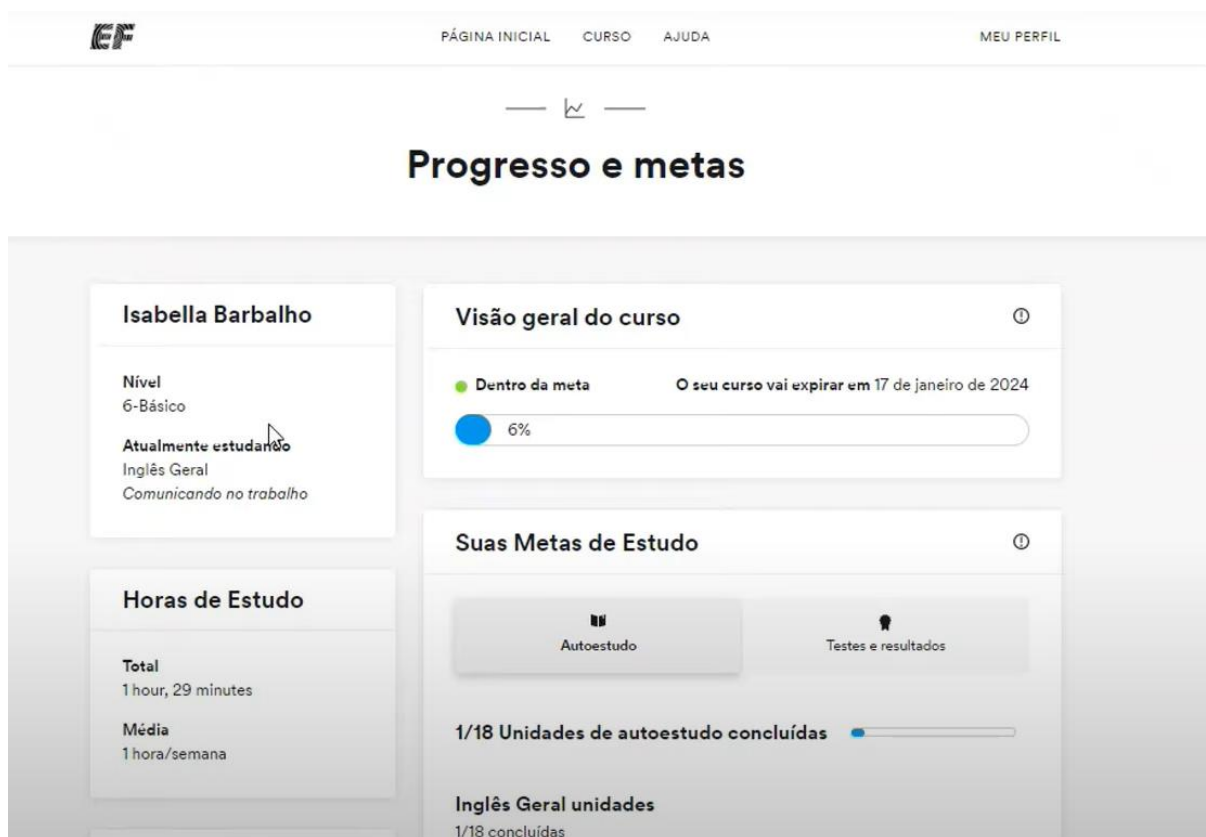
¹⁹ A lista de plataformas educacionais pode ser acessada no site Escola Digital. Disponível em: professor.escoladigital.pr.gov.br/plataformas_educacionais.

²⁰ Para mais discussões sobre esse modelo, leia o artigo “Do Paraná a São Paulo: como Feder atua para ampliar seu modelo de gestão empresarial da Educação”, publicado no site Carta Capital. Disponível em: cartacapital.com.br/educacao/do-parana-a-sao-paulo-como-feder-atua-para-ampliar-seu-modelo-de-gestao-empresarial-da-educacao/.

aluno fez em determinado período. Sim, eu tenho os dados de cada estudante. Com o BI, o suor do aluno pinga na tela do meu computador”.

O sistema foi implementado em 2019 utilizando do *software* denominado *Power BI*, desenvolvido pela Microsoft. Renato Feder, secretário da educação no ano de implementação do *software*, destaca em seu livro que os índices “frequência”, “lições realizadas” e “números de acesso às plataformas” foram definidos como básicos para uso do *Power BI* e que se tais índices estivessem bem “era muito provável que seus alunos estivessem com um bom nível de aprendizagem” (Feder, 2023, p. 120). Feder ainda aponta que em sua carreira profissional, ao deixar o setor empresarial, ele tinha convicção de que esse *software* seria um de seus principais aliados para durante sua gestão. O ex-secretário menciona também que antes mesmo de estar a frente da Secretaria de Educação no Paraná ele já havia desenvolvido seu primeiro modelo de BI aplicado à educação, modelo esse que permitiu o ranqueamento das diretorias de ensino no estado de São Paulo.

Figura 4: Página “Progresso e metas” na plataforma.



Fonte: Canal Inglês Paraná no YouTube.

Esse processo de datificação é também apresentado no tutorial em vídeo sobre a estrutura da plataforma mencionado anteriormente nesta seção. O próprio aluno consegue

visualizar na página “Meu progresso e metas” a quantia de horas estudadas, média de horas por semana, progresso de lições, data de conclusão de cada nível e quantia de tempo gasta para completar cada lição. Tais dados também podem ser visualizados pelo professor e são enviados para o BI para o gerenciamento do desempenho de alunos e professores na utilização das plataformas educacionais.

Descrito um pouco sobre a estrutura da plataforma, na próxima seção apresentamos os instrumentos de geração de dados desta pesquisa.

INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS

Para a geração de dados neste estudo²¹, elaboramos um questionário com perguntas abertas e fechadas e que seria aplicado aos graduandos do curso de Letras Inglês da Universidade Estadual de Londrina que participam do Pibid. No subprojeto Língua Inglesa desta instituição pública de ensino, há também como participantes, três (03) professoras que atuam em colégios públicos da cidade de Londrina e que, assim, utilizam a plataforma Inglês Paraná no seu dia a dia. As professoras também responderam ao questionário e suas vozes são de extrema relevância para este estudo. Também como parte da pesquisa, realizamos dois grupos focais, um com os graduandos e outro apenas com as professoras. A pergunta relacionada a plataforma, tanto no questionário quanto nos grupos focais era a mesma: quais suas percepções sobre a Plataforma “Inglês Paraná”? A aplicação do questionário e realização dos grupos focais foram feitas no final do primeiro semestre de 2023 nas dependências do Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH) da UEL. Além desses processos de geração de dados, até meados de outubro de 2023, reunimos notícias que tratavam especificamente da plataforma “Inglês Paraná” e dos investimentos financeiros do governo em recursos

²¹ A proposta inicial desta pesquisa, como submetida ao comitê de ética da UEL, para além de um questionário e grupos focais, envolvia também outro instrumento de geração de dados: entrevistas. Tais entrevistas seriam realizadas remotamente no serviço de videoconferências *Google Meet*, do qual tenho acesso como estudante de pós-graduação da UEL. Os entrevistados seriam docentes de cursos de Letras Inglês de todas as sete (07) universidades estaduais e três (03) instituições federais (Universidade Federal do Paraná, Universidade Tecnológica Federal do Paraná e Instituto Federal do Paraná), compondo o grupo “professores formadores”. Tal proposta tinha como objetivo compreender também os discursos e ideologias desses professores, partindo do princípio de que eles possuem um papel de destaque na formação inicial e continuada dos profissionais do ensino de língua inglesa no nosso estado, a respeito do uso de tecnologias digitais na sala de aula e da plataforma para o ensino de LI, obrigatória na rede estadual. As entrevistas também seriam gravadas e transcritas para posterior análise. Os convites foram enviados via e-mail para os endereços eletrônicos desses colegiados na forma de lista oculta, como exige a Carta Circular Conep/2021. No entanto, devido à baixa adesão desse grupo de participantes e dado o destaque para a temática da plataforma no ensino, busquei por um processo de ressignificação das propostas desta pesquisa, optando assim, por dar ênfase nas representações discursivas e ideológicas dos professores em formação inicial e continuada que integram o Pibid Língua Inglesa da UEL sobre o programa/plataforma “Inglês Paraná”.

tecnológicos e infraestrutura, resultantes da implementação do recurso digital. Essa coleta visou uma posterior análise dos dados para responder a pergunta “quais os discursos e ideologias do Estado em relação à plataforma para o ensino de língua inglesa?”. Além desses instrumentos de geração de dados, utilizamos também narrativas (diários de observação de aulas redigidos pelos graduandos participantes do Pibid).

Iniciamos o processo de geração de dados com a condução de dois grupos focais presenciais com perguntas relacionadas à percepção dos participantes sobre as tecnologias digitais e sobre a plataforma “Inglês Paraná”. Os grupos focais contaram com todos os participantes do projeto (graduandos e professoras em formação continuada) em duas das reuniões semanais do subprojeto. As questões desenvolvidas para as discussões com os graduandos e as professoras supervisoras se pautavam no uso de tecnologias digitais no ensino de línguas e na plataforma Inglês Paraná. Ressaltamos mais uma vez que, durante o processo de geração de dados e análise, ficou evidente que era necessário me debruçar sobre a temática da plataformização no ensino de LI dada a sua relevância para o contexto atual do ensino da língua no Paraná e sobre a abundância de dados que se referiam a esse contexto.

Em seguida, utilizamos um questionário on-line (Anexo 1) elaborado no site Google Formulários e, posteriormente, aplicado aos professores, visando compreender um pouco mais sobre seus discursos e práticas pedagógicas voltadas ao uso de tecnologias digitais no ensino e suas percepções sobre a plataforma. O questionário estava dividido em duas (02) partes, sendo a primeira com as duas perguntas abertas realizadas no grupo focal e a segunda com vinte-e-uma (21) questões fechadas, de múltipla escolha, baseadas nos discursos e ideologias sobre as tecnologias educacionais apontados por Selwyn (2014). Destacamos que novos rumos foram definidos para esta pesquisa em vista da pertinência do tema plataformização na educação paranaense e das primeiras leituras dos dados obtidos a partir do questionário e grupos focais. Sendo assim, a segunda parte do questionário, contendo opções de sim ou não nas respostas, não faz parte das análises conduzidas como parte desta pesquisa.

Sobre a geração de dados para a análise das representações, discursos e ideologias do Estado (Capítulo 4), buscamos por textos jornalísticos que fizessem referência à plataforma Inglês Paraná e aos investimentos em infraestrutura tecnológica consequentes do processo de plataformização na educação paranaense. Com foco em apresentar o discurso do Estado, majoritariamente, as notícias encontradas foram publicadas no canal oficial de comunicação do governo, a Agência Estadual de Notícias (AEN). Outros textos jornalísticos encontrados e pertinentes para a análise foram a matéria sobre a plataforma publicada no site do jornal Gazeta do Povo e com entrevista do então secretário da educação, Renato Feder, e, mais recentemente,

um texto no site G1 contendo um contraste entre as vozes do Estado e da Associação dos Professores do Paraná (APP-Paraná). Aqui, destacamos que nas menções ao Estado feitas durante este estudo, utilizaremos a palavra com inicial maiúscula.

A busca por textos jornalísticos que fizessem menção à plataforma e aos investimentos do governo foi feita entre os meses de março e outubro de 2023 no buscador Google utilizando os termos “Inglês Paraná” e “Plataforma Inglês Paraná”. Os critérios de seleção foram definidos com foco em notícias escritas que tivessem como intuito principal divulgar a plataforma e as propostas governamentais com esse recurso digital e os investimentos financeiros em tecnologia educacional que fossem consequência da plataformização no ensino de língua inglesa. As notícias deveriam também, de alguma forma, conter vozes oficiais da gestão governamental responsáveis por essas reformas educacionais.

Além do uso do buscador, utilizamos as mesmas palavras-chave na barra de pesquisa do site *Agência Estadual de Notícias*, tendo em vista que esse é o espaço oficial de divulgação do discurso do Estado. Dos textos encontrados no site de buscas Google que fizessem referência a plataforma e que atingissem os critérios de seleção, encontrei uma (1) publicação no site Agência Estadual de Notícias, uma (1) publicação no site *Gazeta do Povo*, e (1) notícia no G1. Os sites *Folha do Litoral News*, *Jornal Correio do Povo do Paraná*, *Portal RBJ*, *GMC Online*, *Agora Litoral*, *CGN*, *DF Agora*, *CBN Ponta Grossa*, *Diplomacia Business*, *Tribuna do Interior*, *Revista Nova Fase* e *Jornal O Paraná* também foram exibidos nos resultados dessa pesquisa. No entanto, tais veículos de comunicação apenas republicaram as matérias da AEN, ainda que em versões resumidas. Outro resultado encontrado e que também não atinge os critérios de seleção, foi a matéria de 29 de março de 2022 intitulada “‘O pior aplicativo que já instalei’: plataforma Inglês Paraná inferniza a vida de estudantes e educadores(as) da rede estadual”, divulgada no site da App-Paraná e que, assim, não traz discursos do Estado.

Em relação às buscas realizadas no canal virtual oficial de divulgação jornalística do governo, a AEN, utilizamos os mesmos termos mencionados anteriormente e observamos os resultados que trouxessem publicações de 2021 até outubro de 2023. Com isso, outros dois (2) textos que tinham foco maior na plataforma e nas propostas governamentais envolvendo o recurso digital apareceram e foram selecionados para compor o *corpus* do Capítulo 4 deste estudo. Além desses, outras quatro (4) notícias que tinham no corpo do texto as frases “Inglês Paraná” surgiram nos resultados, mas apenas mencionavam a utilização da pontuação na plataforma como um dos critérios de seleção no programa “Ganhando o Mundo” ou continham um parágrafo que descrevia a plataforma com informações idênticas ao seu texto de lançamento, publicado em outubro de 2021.

Para fins de organizar os trechos das notícias que fazem parte do *corpus* do Capítulo 4, elas serão mencionadas com a letra N seguida de um número atribuído respeitando a cronologia da publicação de cada uma. A notícia de número um (N1) intitulada “Com plataforma digital, programa Inglês Paraná facilita aprendizado do idioma na rede estadual” foi publicada em 26 de outubro de 2021 pela *Agência Estadual de Notícias*. “O que é e como vai funcionar o “Netflix do inglês”, nova aposta do ensino no Paraná” compõe a notícia de número dois, (N2) publicada no site do jornal *Gazeta do Povo* no dia 20 de novembro de 2021. A notícia três (N3) foi publicada em 27 de dezembro de 2022 também no site da AEN e seu título é “Games, aulas de inglês e robótica: Estado investe cada vez mais em tecnologia para os estudantes”. A notícia quatro (N4), “Novas tecnologias e intercâmbios: inglês alcança milhares de alunos na rede pública de ensino”, foi publicada pela *Agência Estadual de Notícias* em 27 de março de 2023. “Ensino em comunidades indígenas do Paraná alia tecnologia e saberes tradicionais”, publicado também pela AEN e datado de 19 de abril de 2023, é o título do texto aqui organizado como número cinco (N5). Por fim, a notícia de número seis (N6), intitulada “Uso obrigatório de apps em colégios gera impasse entre professores e governo do PR: 'Transforma a escola em fábrica de números e índices””, foi publicada no site G1 em 05 de outubro de 2023. Abaixo, para fins de melhor compreensão, organizo dados relacionados aos textos jornalísticos em um quadro.

Quadro 6: Dados que compõem o capítulo de análise dos discursos do Estado.

Título da notícia	Data de publicação	Fonte	Sigla atribuída
<i>Com plataforma digital, programa Inglês Paraná facilita aprendizado do idioma na rede estadual</i>	26 de outubro de 2021	<i>Agência Estadual de Notícias</i>	N1
<i>O que é e como vai funcionar o “Netflix do inglês”, nova aposta do ensino no Paraná</i>	20 de novembro de 2021	<i>Gazeta do Povo</i>	N2
<i>Games, aulas de inglês e robótica: Estado investe cada vez mais em tecnologia para os estudantes</i>	27 de dezembro de 2022	<i>Agência Estadual de Notícias</i>	N3
<i>Novas tecnologias e intercâmbios: inglês alcança milhares de alunos na rede pública de ensino</i>	27 de março de 2023	<i>Agência Estadual de Notícias</i>	N4
<i>Ensino em comunidades indígenas do Paraná alia tecnologia e saberes tradicionais</i>	19 de abril de 2023	<i>Agência Estadual de Notícias</i>	N5

<i>Uso obrigatório de apps em colégios gera impasse entre professores e governo do PR: “Transforma a escola em fábrica de números e índices”</i>	05 de outubro de 2023	G1	N6
--	-----------------------	----	----

Fonte: o autor.

Partindo para uma descrição do processo de geração de dados e organização desses no Capítulo 5, destacamos que, inicialmente, conduzimos o grupo focal presencialmente com os graduandos e fizemos a gravação de nossa conversa para posterior transcrição e análise. Com o objetivo de expandir nossa discussão, publicamos no ambiente virtual de aprendizagem dos participantes do Pibid como uma das tarefas do projeto, o questionário on-line com as mesmas perguntas utilizadas durante o grupo focal. O questionário foi respondido tanto pelos graduandos quanto pelas professoras. Os participantes tiveram o período de três (3) semanas para responder ao questionário. O Pibid foi visado como grupo integrante desta pesquisa tendo em vista seu aspecto de formação inicial e continuada e de possibilitar que os graduandos do curso de Letras Inglês pudessem vivenciar a realidade de ensino do idioma na escola pública. Segundo Soczek (2018) “o Pibid proporciona uma melhoria da formação acadêmica tendo em vista a imersão dos alunos nas atividades da Escola”. Sendo assim, esses participantes teriam a chance de confrontar as teorias de aprendizagem que estão discutindo durante o curso e refletir mais amplamente sobre as diversas problemáticas que hoje cercam a educação, ou mais especificamente, o ensino de línguas.

A realização do grupo focal com as professoras, no entanto, foi feita duas semanas após o encontro realizado com os pibidianos, uma vez que as docentes estavam em seu recesso escolar e os calendários não acompanham o calendário da universidade. Com o fechamento do período de preenchimento do questionário e realização dos grupos focais, passamos a categorizar as informações obtidas para, posteriormente, analisá-las à luz do referencial teórico que embasa este estudo.

Para fins de organização e melhor compreensão das informações presentes no capítulo de análise das percepções dos professores sobre a plataforma, utilizamos a letra “Q” antes nome do participante mencionado para me referir aos excertos textuais obtidos a partir dos Questionários. Utilizamos também as siglas “DO”, visando designar as narrativas oriundas de alguns Diários de Observação e as siglas “GF” usadas para indicar falas obtidas durante o Grupo Focal. Reafirmamos aqui que por questões relacionadas a agenda dos participantes, o grupo focal com as professoras supervisoras, que compõem o quantitativo de professores em formação

continuada nesta pesquisa, foi realizado em uma data diferente do encontro com os pibidianos, possibilitando, assim, um maior diálogo entre as docentes e respostas mais amplas às perguntas utilizadas. Destacamos ainda que as falas dos participantes oriundas do questionário e dos diários de observação serão apresentadas na íntegra, mantendo eventuais desvios gramaticais.

Por fim, a partir das percepções dos graduandos e professores supervisores que participam do Pibid, buscaremos, posteriormente, contrastar suas falas, que partem de observações de aulas e acompanhamento da experiência de uso da plataforma de ensino de língua inglesa com os alunos, com os discursos divulgados pelo governo paranaense. Tais discursos, presentes nos textos jornalísticos, incluem falas dos secretários da educação Renato Feder (no cargo de 2019 a 2022) e Roni Miranda (no cargo atualmente), e do governador do estado, Carlos Roberto Massa Júnior, também conhecido por Ratinho Júnior, a respeito da plataforma e dos investimentos financeiros em tecnologia.

PARTICIPANTES

Os graduandos inscritos no Pibid que compõem os participantes desta pesquisa são alunos matriculados no primeiro e segundo ano do curso de Letras Inglês da UEL e muitos já atuam, mesmo que não como professores regentes, em contextos educacionais. Há também como participantes do programa as “professoras supervisoras”, que possuem experiência na educação básica pública e são responsáveis pelas turmas das quais os pibidianos puderem observar aulas e realizar algumas atividades. O Pibid Inglês da UEL possui hoje três (03) professoras supervisoras que trabalham em colégios estaduais da cidade de Londrina e vinte-três (23) professores em formação (graduandos do curso de Letras Inglês). Os nomes dos colégios em que os pibidianos e as professoras realizaram atividades como parte do Pibid serão, em todas as menções nas falas dos participantes, alterados por “Colégio Estadual A”, “Colégio Estadual B”, e “Colégio Estadual C — as transcrições dos grupos focais manterão essa padronização.

A começar pelos graduandos, a grande maioria já atua de alguma forma como professor ou professora de língua inglesa em contextos privados. Dos vinte-três (23) participantes que compõem o grupo de professores em formação inicial, sete (07) exercem alguma função relacionada ao ensino de línguas em contextos públicos e onze (11) em contextos privados — os cinco (05) participantes restantes quando perguntado afirmaram que ainda não atuavam em contextos de ensino. No quesito identidade de gênero, dezoito (18) dos pibidianos se identificam com a opção feminino, cinco (05) com a opção masculino e um (01) com a opção

outros. No que diz respeito à faixa etária desses participantes, dezoito (18) estão entre 18 até 24 anos, quatro (04) entre os 25 até 34 anos, e um (01) entre 35 até 44 anos. Ainda relacionado aos graduandos, é válido destacar que mesmo estando todos matriculados nos primeiros anos do curso, já ocorria (até o momento desta pesquisa) muitas discussões e até mesmo práticas dentro do Pibid e nas aulas regulares²² a respeito de políticas educacionais, tecnologias digitais na educação, preparo e análise de materiais didáticos e discussões sobre os pressupostos presentes na BNCC para o ensino de LI. O quadro a seguir resume as informações obtidas a respeito dos graduandos (professores em formação inicial).

Quadro 7: Dados quantitativos sobre os professores em formação inicial.

Identidade de gênero	Feminino	Masculino	Outros
	18 participantes	05 participantes	01 participante
Faixa Etária	18 a 24 anos	25 a 34 anos	35 a 44 anos
	18 participantes	04 participantes	01 participante
Atuação profissional	Contextos públicos	Contextos privados	Não atua
	07 participantes	11 participantes	05 participantes

Fonte: o autor

Sobre o perfil das professoras supervisoras, as três se identificam com a opção feminino, estando uma (01) delas na faixa etária de 45 até 54 anos e duas (02) entre 35 e 44 anos. As professoras, que no TCLE optaram por deixar que o pesquisador escolhesse seus pseudônimos, serão referidas durante o capítulo de análise como Rita, Maya e Conceição e atuam em três (03) colégios estaduais selecionados para participarem do Pibid-Língua Inglesa da UEL. O quantitativo de pibidianos que realizam observações sob a supervisão das docentes anteriormente mencionadas são: sete (07), oito (08) e oito (08), respectivamente.

²² Além das disciplinas de Língua Inglesa, que abordam também uma formação crítica do profissional de Letras e não apenas formação linguística, utilizo como exemplo as disciplinas “Políticas Educacionais”, “Pedagogias Críticas” e as “Oficinas de Iniciação à Docência”. A ementa completa do curso de Letras Inglês da Universidade Estadual de Londrina pode ser consultada no site da Pró-Reitoria de Graduação. Disponível em: sites.uel.br/prograd/graduacao/catalogo-dos-cursos-de-graduacao-2023/catalogo-dos-cursos-de-graduacao-2023-letras-ingles/.

PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS E ANÁLISE

Os dados obtidos foram examinados de acordo com as categorias de Selwyn (2014) relacionadas aos discursos e ideologias sobre tecnologias digitais. Abaixo apresentamos um quadro destacando os instrumentos utilizados para geração de dados, referenciais teóricos para análise desses dados e onde tais informações se encontram nesta pesquisa.

Quadro 8: Instrumentos de geração de dados e referencial teórico para análise.

Capítulos	Geração de dados	Análise de dados
Capítulo 4	notícias que mencionam a plataforma Inglês Paraná e os investimentos do governo em tecnologia	discursos e ideologias sobre tecnologias educacionais (Selwyn, 2014, 2017); visão mercadológica da educação (Freitas, L., 2018); discursos do Estado sobre a plataforma (Santana, Santana e Figueiredo, 2022); ideologias sobre aprendizagem de língua inglesa (Passoni, 2018).
Capítulo 5	questionário on-line, narrativas (diários de observação) e grupo focal	discursos e ideologias Selwyn (2014); referenciais teóricos sobre estudos de tecnologias educacionais e letramento digital (Coscarelli, 2018; Freitas, M., 2010; Ribeiro, 2020; Baptista, 2014; Sant’ana, 2016).

Fonte: o autor.

Em relação ao Capítulo 4, seu desenvolvimento deu-se a partir da busca por notícias que se referiam à plataforma Inglês Paraná e aos investimentos da gestão governamental atual que se deu como consequência da inserção da plataforma no ensino da língua. Primeiramente, buscamos notícias no buscador Google com as palavras-chave “plataforma Inglês Paraná” e “Inglês Paraná” (ambas entre aspas). Ao utilizar a busca com termos entre aspas, o buscador filtra os resultados e exibe apenas *links* que possuem as exatas combinações utilizadas pelo usuário. Também como parte do processo de pesquisa dos textos jornalísticos, como já mencionado, efetuamos as mesmas buscas no site da Agência Estadual de Notícias. Após leitura dos resultados encontrados, em ambos os espaços virtuais de busca, e separação dos links que realmente se referiam a plataforma, passamos a copiar as notícias em um documento de texto para posterior categorização. Com os textos unidos em um único documento, iniciamos o processo de buscar por temáticas similares e, assim, elaborar categorias que dialogassem também com o referencial teórico. A análise e agrupamento dos dados resultaram nas categorias reproduzidas no quadro abaixo:

Quadro 9: Lista de categorias resultantes da análise no Capítulo 4.

Categorias para análise
Discurso do tecno-fundamentalismo: investimento financeiro como balizador da melhoria da aprendizagem.
Discurso da eficiência da educação: “aprender Inglês de forma moderna”, “alinhado à BNCC e CEFR” e “finalizar a plataforma é igual a sucesso na aprendizagem de LI”.
Discurso neoliberal na educação: “o Inglês é importante para o crescimento profissional”.
Discurso da efetividade do sistema organizacional do ensino: a tecnologia como “andaime” ao professor.
O discurso do “aprendizado centrado no aprendiz”: a autonomia do aluno.

Fonte: o autor.

Após categorizados por meio de análise indutiva, os trechos foram descritos, categorizados pelos pressupostos da AC e analisados à luz de referenciais teóricos previamente estabelecidos e de novas leituras realizadas para este estudo. Dentre essas novas leituras, estão textos de Freitas, L. (2018), Gimenez (2015), El Kadri (2010a e 2010b) e Passoni (2018).

Por fim, a construção do Capítulo 5 deu-se com a aplicação do questionário e com a realização dos dois grupos focais, analisados à luz da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). Após o processo de geração desses dados, categorizamos, primeiramente, as informações obtidas a partir do questionário após uma leitura cautelosa das respostas dos participantes à questão “Quais suas percepções sobre a plataforma Inglês Paraná?” Depois da categorização dos dados do questionário sob o viés da AC, passamos a transcrever as gravações dos grupos focais e realizar uma leitura cuidadosa das falas dos participantes. A análise resultou nas seguintes categorias:

Quadro 10: Lista de categorias resultantes da análise do Capítulo 5.

Categorias/ Representações e Discursos
“A plataforma apresenta muitas falhas”: tecnologia e design da ferramenta não alinhados com o pedagógico.
“Os próprios alunos estão desapontados e desmotivados com a plataforma”: conteúdo e propostas desconexas da realidade dos estudantes.

“Os alunos não gostam”: engajamento dos alunos.
“Mais do mesmo”: uso da tecnologia para reproduzir uma concepção bancária e/ou estrutural no ensino de língua inglesa.
“Estamos seguindo o que nos foi imposto”: perda da autonomia e identidade do professor.
Estrutura e recursos das escolas “não colabora para o funcionamento da plataforma”.
“Um trabalho mal-feito”: visão crítica sobre a plataforma “Inglês Paraná”.

Fonte: o autor.

Destacamos que as categorias, tanto do Capítulo 4 quanto do Capítulo 5, surgiram dos dados, mas suas denominações também foram orientadas pelo referencial teórico.

Estando com todos os dados do questionário e grupos focais categorizados, passamos ao processo de descrevê-los. Após a descrição, alinhado a mais leituras teóricas sobre as temáticas mencionadas pelos participantes, iniciamos o processo de análise desses dados. A análise também pediu que bebêssemos em outras fontes teóricas, como Freitas L. (2012 e 2018), Dardot e Laval (2016) e Marcelo (2009) para compreender o que os discursos dos participantes apontavam em relação à plataforma. Esse capítulo de análise configura-se como o mais longo e mais denso deste estudo, tendo em vista a quantia de dados obtidos e seu foco nas vozes dos professores em formação inicial e continuada. Sendo assim, foi necessária uma leitura cuidadosa do que disseram os participantes e dos referenciais teóricos.

CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

A realização de uma pesquisa requer alguns cuidados éticos quando envolvemos outros seres humanos. Sendo assim, no que diz respeito à macroética (Egido, 2019), o projeto de pesquisa, juntamente ao Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), os questionários e outros instrumentos de geração de dados, foram submetidos à Plataforma Brasil e ao Comitê de Ética da Universidade Estadual de Londrina e aprovados sob parecer número 6.169.903. Os participantes assinaram o TCLE, concedendo permissão para uso das informações coletadas e estabelecendo o compromisso de que suas identidades seriam preservadas e seus nomes substituídos por pseudônimos. Na assinatura do termo de consentimento, os participantes puderam optar por serem identificados pelo seu primeiro nome, por um pseudônimo escolhido pelo pesquisador ou por um nome escolhido pelo próprio participante. Em sua maioria, os

graduandos do curso de Letras Inglês optaram por permitir que o pesquisador escolhesse os pseudônimos. O grupo que compõem docentes em formação continuada, ou seja, as três professoras supervisoras do subprojeto, também optaram que o pesquisador sugerisse um pseudônimo.

Como pesquisadores, nos comprometemos a respeitar as orientações da Carta Circular CONEP/2021 no que diz respeito ao tratamento dos dados dos participantes em ambientes virtuais (gravações e formulários), armazenando-os em um dispositivo digital físico protegido com senha e apagando quaisquer registros de plataformas virtuais ao final das ações relacionadas a geração de dados e das análises. Os registros estiveram, durante o período necessário para conclusão da utilização dos instrumentos de geração de dados, protegidos tendo em vista que recursos como verificação em duas etapas e proteção por senhas fortes estavam e estão ativadas na conta de e-mail institucional em que foram armazenados, evitando assim acessos indevidos aos dados obtidos. Ainda, para o preenchimento dos questionários e participação dos grupos focais, não houve quaisquer custos para utilização das plataformas digitais escolhidas para este estudo tendo em vista que esses recursos já são oferecidos pela Universidade Estadual de Londrina para estudantes e professores.

Já sobre ética emancipatória (Reis e Egido, 2017), temos como uma das etapas compartilhar os resultados da pesquisa com os participantes, via reunião do grupo de Pibid, presencialmente, visando uma assimetria de poderes entre os pesquisadores e as professoras e os estudantes de graduação em formação inicial. Ainda, o processo de compartilhamento dos resultados da pesquisa permite aos participantes uma contribuição com suas próprias formações acadêmicas e profissionais e um diálogo com os pesquisadores em relação à descrição e análise dos dados gerados para o estudo.

Tendo explicitado a metodologia de pesquisa, nos próximos capítulos, apresentaremos a análise de dados.

CAPÍTULO 4: DISCURSOS GOVERNAMENTAIS SOBRE A PLATAFORMA INGLÊS PARANÁ: UMA ANÁLISE DAS NOTÍCIAS

Neste capítulo, apresentamos excertos de notícias divulgadas no estado do Paraná pela Agência Estadual de Notícias, Gazeta do Povo e G1 sobre a plataforma para aprendizagem de Inglês. Este capítulo busca responder a pergunta de pesquisa “quais os discursos e ideologias do Estado sobre a plataforma Inglês Paraná?”.

A análise dos discursos governamentais permitiu apontar sete (7) categorias. São elas: Discurso do “tecno-fundamentalismo”: investimento financeiro como balizador da melhoria da aprendizagem; Discurso da eficiência da educação: “aprender Inglês de forma moderna” “alinhado à BNCC e CEFR” e “finalizar a plataforma é igual a sucesso na aprendizagem de li”; Discurso neoliberal da educação: “o inglês é importante para o crescimento profissional”; Discurso da efetividade do sistema organizacional do ensino: a tecnologia como “andaime” ao professor e O discurso do “aprendizado centrado no aprendiz”: a autonomia do aluno.

Partimos agora para o detalhamento da análise organizada em categorias.

DISCURSO DO TECNO-FUNDAMENTALISMO: INVESTIMENTO FINANCEIRO COMO BALIZADOR DA MELHORIA DA APRENDIZAGEM

Um dos discursos presentes nas notícias veiculadas pelo governo do Paraná sobre a plataforma é o discurso do investimento financeiro como balizador da melhoria da aprendizagem. Geralmente, nas notícias veiculadas, menciona-se o alto valor investido (13 milhões de reais aplicados no “desenvolvimento” da plataforma; compra de 8.827 computadores com investimento de R\$ 34,4 milhões”; R\$ 8 milhões investidos para uso da plataforma em 2022). Associado aos altos valores destinados às plataformas e recursos digitais, percebemos o uso de verbos que posicionam o programa/plataforma como sendo algo benéfico (N1), que ajuda o professor (N1) e que permitem a conectividade (N3). Notamos, portanto, que no discurso do Estado, o alto investimento mencionado nas notícias está diretamente relacionado à ideia de melhoria da aprendizagem e de educação como um dos pontos principais de atenção da gestão governamental atual.

Nos excertos abaixo, observamos também que o Estado afirma ter investido massivamente (N3) em infraestrutura tecnológica, ou seja, equipamentos que permitem alunos e professores realizarem os acessos às diversas plataformas digitais implementadas pela Seed desde 2021. Há, portanto, nesses trechos, um apoio forte em dados quantitativos para comprovar o interesse do governo estadual em “modernizar” a educação no Paraná.

“O programa **beneficiará** inicialmente até 420 mil estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio e mais de 4 mil professores da disciplina na rede estadual. O investimento foi de cerca de **R\$ 13 milhões**, aplicados especialmente no desenvolvimento do sistema digital” (N1 - Agência Estadual de Notícias, 26 de outubro de 2021).

“Além do programa Inglês Paraná, a Seed adquiriu neste mês 8.827 computadores para **dar suporte** a essa e outras iniciativas da pasta. O **investimento foi de R\$ 34,4 milhões, atendendo 481 escolas**. Em agosto, a Secretaria também lançou o Programa Robótica Paraná, levando aulas de programação a alunos das escolas estaduais” (N1 - Agência Estadual de Notícias, 26 de outubro de 2021).

“CONNECTIVIDADE – A implementação das plataformas digitais da Seed-PR foi possível devido a **investimentos massivos em infraestrutura tecnológica**. Em 2022, foram entregues equipamentos de *wi-fi* para todas as escolas da rede estadual. São 1,2 mil *switches* (dispositivo que conecta todos os aparelhos de uma mesma rede) e 22,5 mil pontos de acesso *wi-fi*, que permitem que os dispositivos sem fio se conectem a uma rede cabeada” (N3 - Agência Estadual de Notícias, 27 de dezembro de 2022).

“Lançada em setembro de 2021, a **plataforma traz conteúdo e exercícios que contemplam todos os níveis de proficiência, desde o básico até o avançado**. Ela também é autoinstrutiva, ou seja, o estudante pode, quando quiser, acessar o conteúdo e fazer as atividades, seja no modo *on-line* ou no *off-line*. **Em 2022, o investimento para uso da plataforma foi de R\$ 8 milhões**” (N3 - Agência Estadual de Notícias, 27 de dezembro de 2022).

“O secretário de Educação Roni afirma que, apenas **em 2023, o estado disponibilizou 48 mil computadores; 16 mil notebooks e 50 mil tablets** – a Rede Estadual tem cerca de 980 mil estudantes, distribuídos em 2.120 colégios estaduais. Ainda de acordo com o secretário, **todos os colégios estão equipados com internet, de fibra ou satélite**” (N6 - G1, 05 de outubro de 2023).

Nos excertos, notamos que a plataforma é representada como sendo algo positivo com o uso dos verbos “beneficiará” (N1) e “dar suporte” (N1), representando-a como algo bom, que beneficia e colabora no ensino de inglês. Há também representações que remetem a uma eficiência do recurso digital: “teve investimento massivo” (N3) e traz conteúdo/exercícios que contemplam todos os níveis de proficiência (N3). Desse modo, a plataforma é representada por meio da premissa da tecnologia como melhoria da aprendizagem.

O argumento da melhoria da aprendizagem vincula as notícias ao discurso do “tecnofundamentalismo” (Selwyn, 2014). Esse discurso é compreendido como um encantamento com a tecnologia e, segundo o pesquisador Selwyn (2014), carrega também um forte pensamento de que a tecnologia irá melhorar o futuro, incluindo a educação. No contexto paranaense, os investimentos massivos na plataformização do ensino na rede estadual e na compra de equipamentos eletrônicos reforçam ideologias que compreendem as tecnologias digitais como benéficas a todos os envolvidos (as secretarias, as escolas, os professores e os alunos). Esses discursos também permitem que a gestão atual afirme que educação é uma das prioridades do

governo — em uma nota²³ da Agência Estadual de Notícias a respeito do início do ano letivo de 2024, o governador do Paraná, destaca essa “prioridade” dada à educação ao afirmar que “estamos fazendo uma série de transformações na gestão das escolas para garantir que o Paraná continue a ter a melhor educação do Brasil e possa se tornar a melhor educação da América do Sul” (Agência Estadual de Notícias, 2024).

Para além do que foi mencionado anteriormente sobre o discurso do tecnofundamentalismo, destaco também o uso do substantivo masculino “desenvolvimento” na fala “o investimento foi de cerca de R\$ 13 milhões, aplicados especialmente no desenvolvimento do sistema digital” (N1). A escolha lexical aqui chama atenção ao observar como as políticas educacionais do estado do Paraná são divulgadas para o público geral, vez que, ao utilizar esse substantivo camufla-se o acordo do estado na compra de licenças para acesso aos cursos da *Education First*. A palavra “desenvolvimento” aqui, portanto, se refere a criação de uma plataforma para o ensino de LI. No entanto, tal plataforma já existia anteriormente e não foi desenvolvida a partir daquele momento ou com objetivo específico de ser usada nas escolas do estado do Paraná.

Figura 5: Detalhamento do contrato com a *Education First*.

The screenshot shows a web interface for contract details. At the top, there is a navigation bar with 'Início | COMPRAS | Contratos' and a 'VOLTAR' button. The main heading is 'CONTRATOS'. Below this, the section 'DETALHAMENTO DO CONTRATO' is displayed. The contract information is organized into several rows:

- Protocolo:** 16.994.191-2
- Número / Ano do Contrato:** 2196/2021 (067/2021 interno)
- Órgão:** SEED - Secretaria de Estado da Educação
- CNPJ/CPF do Fornecedor:** 19.609.588/0001-03
- Razão Social / Nome do Fornecedor:** EF EDUCACAO ESPECIALIZADA E VIAGENS AO EXTERIOR LTDA.
- Vigência (Inicial):** 28/06/2021 a 27/06/2023
- Vigência (Atual):** 28/06/2021 a 27/06/2025
- Valor Contratado (Inicial):** R\$ 12.902.400,00
- Valor Contratado (Atual):** R\$ 31.479.168,00
- Licitação / Compra:** Modalidade: PE - Pregão Eletrônico; Número/Ano: 71/2021
- Objeto:** Prestação de serviços de 420.000 (quatrocentas e vinte mil) licenças de acesso à Plataforma Educacional de Língua Inglesa, no modelo Software as a Service (SaaS), em lote único, como recurso pedagógico, com foco no desenvolvimento da compreensão e produção oral, escrita e leitura fluente em Língua Inglesa, incluindo entonação, pronúncia e gramática do nível elementar ao avançado. Conforme especificações contidas no Termo de Referência (Anexo I do Edital Licitatório).

Fonte: Portal da Transparência.

²³ “Ano letivo da rede começa com novidades e investimento de R\$ 361 milhões em novas obras” O texto completo, publicado em Fevereiro de 2024, está disponível em: aen.pr.gov.br/Noticia/Ano-letivo-da-rede-comeca-com-novidades-e-investimento-de-R-361-milhoes-em-novas-obras.

Em relação aos dados quantitativos mencionados anteriormente e que se ancoram no discurso do investimento financeiro como balizador da melhoria da aprendizagem dos alunos, a Figura 4 apresenta os valores destinados à licitação para compra de licenças dos cursos da *Education First* de 2021 a 2025. A pesquisa foi realizada no Portal da Transparência a partir do protocolo de número 16.994.191-2. O valor inicial destacado na Notícia 1, publicada em outubro de 2021, era de R\$ 12.902.400,00 milhões. O valor do atual, após renovação do acordo com a EF, é de R\$ 31.479.168,00 milhões.

O quadro que segue resume as representações, discursos e ideologias desta seção.

Quadro 11: Síntese da categoria “Discurso do Tecno-Fundamentalismo: Investimento Financeiro como Balizador da Melhoria da Aprendizagem”

Representações sobre a Plataforma	Marcas Linguísticas	Discursos	Ideologias
“autoinstrutiva” (N3); benéfica (N1); que ajuda o professor (N1); que permite a conectividade (N3).	O uso dos verbos “beneficiar” e “dar suporte” (N1); teve investimento massivo (N3); traz conteúdo/exercícios que contempla todos os níveis de proficiência (N3).	Tecno-fundamentalismo (Selwyn, 2014).	Correntes ideológicas do libertarianismo e neoliberalismo (Selwyn, 2014).

Fonte: o autor

Os discursos presentes nas notícias que compõem essa categoria fomentam a corrente ideológica do libertarianismo, abordando o “poder das tecnologias digitais” e da “primazia do individual” (Selwyn, 2014); e do neoliberalismo, quando trata do livre mercado fortalecido no contexto educacional pela “sociedade de plataforma” (Van Dijck, Poell e Waal, 2018). A começar pelo libertarianismo, há a visão do poder da tecnologia em criar espaços para aprendizagem de língua inglesa que não dependam de estruturas tradicionais. Assim, o poder da tecnologia e o poder dos indivíduos são vistos, como aponta Selwyn (2014, p. 25) a partir da “criação de novas formas de ação e de organização que não requerem a apropriação de espaços ou estruturas tradicionais”. Já a ideologia do neoliberalismo é fortalecida a partir do domínio de plataformas educacionais privadas inseridas na escola e com o destaque constante no discurso do Estado nos investimentos massivos em tecnologia e infraestrutura. Ambas as correntes ideológicas mencionadas reforçam a visão de que é a partir das tecnologias digitais

que alcançaremos melhorias na educação. Essa visão traz implicações como a falta de um debate mais crítico e ético a respeito do uso desenfreado desses recursos digitais e também dos discursos do Estado em relação a investimentos feitos cada vez mais em tecnologia, não se preocupando assim com a formação docente e com as condições necessárias para um ensino que de fato seja eficaz — entre essas condições destacamos aqui o alto número de alunos por docente na rede estadual (Observatório para o Ensino da Língua Inglesa, 2021).

DISCURSO DA EFICIÊNCIA DA EDUCAÇÃO: “APRENDER INGLÊS DE FORMA MODERNA”, “ALINHADO À BNCC E CEFR” E “FINALIZAR A PLATAFORMA É IGUAL A SUCESSO NA APRENDIZAGEM DE LI”

O discurso da eficiência da educação é construído por meio de três grandes conjuntos de representações sobre a plataforma: a representação de ela possibilita aprender inglês de forma moderna, de que está alinhada aos princípios norteadores do ensino, a saber, BNCC e CEFR (para aulas de língua inglesa) e a ideia de que finalizar as atividades da plataforma equivale ao sucesso na aprendizagem de LI. Abordamos a seguir cada um desses grupos.

Nos trechos que compõem essa categoria, as falas do Estado a respeito da plataforma Inglês Paraná apontam para uma compreensão desse recurso digital como sinônimo de “modernidade” no processo de ensino e aprendizagem e da busca por essa modernização em “países de primeiro mundo”. Em um dos trechos extraídos da matéria publicada no site Gazeta do Povo em novembro de 2021, o então secretário da educação no Paraná, Renato Feder, compara a plataforma com o popular serviço de *streaming* de conteúdo audiovisual Netflix, afirmando que nela “os alunos aprendem sem perceber que estão tendo aulas”. Feder ainda descreve em outro momento da matéria o recurso de reconhecimento de fala que permite que o aluno interaja em inglês com o sistema virtual.

“No lançamento, o governador Carlos Massa Ratinho Junior ressaltou que os alunos terão a oportunidade de aprender inglês de **forma moderna, impulsionando sua formação para o futuro**” (N1 - Agência Estadual de Notícias, 26 de outubro de 2021).

“**Modernizar e inovar a educação é um grande foco do Governo.** Estamos nos **inspirando nos países de primeiro mundo** para trazer o **que tem de mais moderno** para os jovens paranaenses’, complementou o governador” (N1 - Agência Estadual de Notícias, 26 de outubro de 2021).

“Nos últimos dois anos, a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (Seed-PR) disponibilizou para alunos e professores diversas plataformas digitais educacionais para **tornar a aprendizagem mais interativa e divertida**, além de **otimizar correções feitas pelo professor**” (N3 - Agência Estadual de Notícias, 27 de dezembro de 2022).

“Com o uso das plataformas, os estudantes puderam **treinar a escrita de redações, aprender inglês fazendo exercícios práticos e resolver problemas matemáticos**

por meio de jogos lúdicos. Tudo isso com o objetivo de oferecer aos alunos **novas ferramentas que estimulam a aprendizagem, favorecem o domínio da cultura digital e complementam os conteúdos didáticos** vistos em sala de aula” (N3 - Agência Estadual de Notícias, 27 de dezembro de 2022).

“Nas palavras do secretário Renato Feder, titular da Seed, a plataforma é como ‘**um Netflix do inglês, onde os alunos aprendem sem perceber que estão tendo aulas**’” (N2 - Gazeta do Povo, 20 de novembro de 2021).

“‘Em um determinado ponto’, explicou o secretário, ‘há na plataforma um ator que conversa com o aluno por meio do reconhecimento de fala. Esse ator faz várias perguntas, para onde o aluno gostaria de viajar, o que ele gosta de comer, qual a profissão que o aluno quer seguir, uma série de interesses. Há a **simulação de uma série de situações cotidianas, de trabalho, de viagem**’ (N2 - Gazeta do Povo, 20 de novembro de 2021).

“Além disso, a familiarização gradual dos estudantes com a plataforma Inglês Paraná aos poucos **rende resultados positivos no ensino de novos idiomas.** ‘São recursos indispensáveis ao ensino das ciências tecnológicas. Por meio deles é possível aproximar as comunidades da tecnologia de modo prático e natural, como **ferramentas que vêm para facilitar o dia a dia**’, afirma o secretário de Estado da Educação, Roni Miranda” (N5 - Agência Estadual de Notícias, 19 de abril de 2023).

Nas notícias, a plataforma é representada como aquela que possibilita uma aprendizagem “de forma moderna” (N1; N3), que “impulsiona o futuro” (N1), “interativa” e “divertida” (N3), e que possui “exercícios práticos” e “jogos lúdicos” (N3) e na qual os alunos “aprendem sem perceber” (N2) por ter uma “série de situações cotidianas, de trabalho, de viagem” (N2), sendo comparada com uma Netflix (N2). A representação da plataforma é novamente pautada, no discurso do estado, em sua eficiência, pois “rende resultados positivos no ensino de idiomas”.

É perceptível nos discursos do estado a compreensão da plataforma para o ensino de LI como moderna e inovadora. Há ênfase nas falas de Carlos Massa Ratinho Junior, hoje em seu segundo mandato como governador do Paraná, ao mencionar que inovação e modernização são focos do governo para a educação. Novamente, fica em evidência a partir do discurso que a compreensão que os agentes governamentais que estão no poder hoje possuem de inovação na educação se baseia em investimentos financeiros para a aquisição de recursos digitais e equipamentos eletrônicos. Selwyn (2011, p. 24) argumenta que existe uma ligação quase inconsciente na mente de muitos adultos entre a tecnologia digital e a "qualidade" da educação contemporânea. Há ainda, segundo o pesquisador, um “imperativo externo” para o uso de tecnologias digitais na educação e elas tem se tornado um elemento proeminente na elaboração de políticas educacionais no mundo todo, fixando-se no investimento de quantias significativas de dinheiro para assegurar o acesso à internet e a computadores (Selwyn, 2011).

Destaco também nos trechos descritos anteriormente, a fala de Renato Feder, secretário de Educação em 2021, na qual ele compara a atratividade da plataforma com o serviço de *streaming* de conteúdo audiovisual Netflix. Ao avaliar as propostas de ensino da língua presentes nos cursos oferecidos no programa “Inglês Paraná” que se compõe majoritariamente da resolução de exercícios e de vídeos que podem ser assistidos pelos alunos, o secretário tenta construir a representação de que a plataforma é moderna, interativa e interessante. Os usos dos recursos linguísticos presentes na fala de Feder dão suporte à representação da plataforma como sendo uma tecnologia educacional “moderna”. A ideia de “modernizar” a nossa educação, atrelada aos altos investimentos, se encaixa ainda no que Selwyn (2014) aponta como um discurso “tecno-fundamentalista”, olhando para as tecnologias com um deslumbramento e uma concepção de melhoria na educação. Em análise dos discursos governamentais sobre a plataforma, Santana, Santana e Figueiredo (2022, p. 226)²⁴ apontam que há uma representação da tecnologia como “sujeito ativo” nesses discursos e que

“nessa representação, a tecnologia parece ser capaz de modernizar, beneficiar e facilitar o aprendizado de língua inglesa como nunca. Ao professor, então, cabe o papel de um técnico que simplesmente maneja a plataforma para que a aprendizagem possa ocorrer. Fica clara a ênfase do estado em se projetar como o principal agente social, um agente transformador do ensino/aprendizagem por meio da tecnologia”.

Ainda, é válido o questionamento do conceito de “inovação” a partir da inserção de uma plataforma digital que não dialoga com seu público-alvo e que funciona majoritariamente como substituição ao livro didático, colocando nossos alunos em frente a telas para realizarem atividades que se distanciam das interações linguísticas entre alunos e interações entre professor e aluno. Aqui o papel central está na tecnologia e não nos agentes educacionais. Freitas L. (2018, p. 105) afirma que há hoje uma nova face do “tecnicismo”, “o neotecnicismo”, que se apresenta “como ‘plataformas de aprendizagem online’ e ‘personalizadas’, com tecnologias adaptativas e “avaliação embarcada”. No modelo neotecnicista do estado do Paraná, é a tecnologia que “moderniza” e “impulsiona” (N1), que “estimula” e “favorece” (N3) e que contribui para que os alunos “aprendam sem perceber que estão tendo aulas” (N2). Na análise de Santana, Santana e Figueiredo (2022, p. 227), os autores ainda apontam que no discurso do Estado “a ideia passada é a de que os alunos terão o privilégio de ter acesso a tal forma de ensino, assim como fica claro que o governo [...] será o benfeitor que dará a oportunidade, garantirá e permitirá que os alunos possam finalmente aprender o inglês”.

²⁴ No artigo, os autores se ancoram teoricamente na Análise Crítica de Discurso para analisar o texto jornalístico intitulado “Com plataforma digital, programa Inglês Paraná facilita aprendizado do idioma na rede estadual”, publicado em 26 de outubro de 2021 pela Agência Estadual de Notícias. O texto também compõe o *corpus* deste capítulo e é a primeira menção jornalística do Estado sobre a plataforma/programa “Inglês Paraná”.

Ainda sobre a construção da representação da plataforma sobre sendo “eficiente”, as notícias também buscam comprovar a autenticidade da plataforma como material didático e como tecnologia educacional ao fazer menções ao CEFR para o ensino de línguas e a BNCC. Em duas notas jornalísticas publicadas pela Agência Estadual de Notícias, uma em 2021, ano de implementação do programa Inglês Paraná, e outra em 2023, esses documentos orientadores são trazidos de forma a construir a representação de efetividade da plataforma. A respeito da BNCC, documento curricular orientador da educação básica no Brasil, os discursos do Estado ressaltam que os cursos online disponíveis na plataforma contemplam as competências e habilidades presentes no atual documento oficial que rege a educação no nosso país.

“Os níveis do curso seguem o Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas (CEFR), um padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência em um idioma, de maneira a **determinar quanto uma pessoa fala e entende a língua estrangeira. O programa também está alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ministério da Educação, que estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica”** (N1 - Agência Estadual de Notícias, 26 de outubro de 2021).

“INGLÊS PARANÁ – A plataforma Inglês Paraná, lançada em setembro de 2021, por exemplo, **oferece um curso on-line completo de língua inglesa, com 16 níveis, seguindo o Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas (CEFR), **contemplando habilidades da BNCC** (Base Nacional Comum Curricular) e objetivos de aprendizagem previstos para cada etapa do currículo”** (N4 - Agência Estadual de Notícias, 27 de março de 2023).

Do mesmo modo, há uma tentativa de posicionar a plataforma como sendo “apropriada” ao ensino de inglês devido a sua vinculação ao CEFR, uma vez que todo material didático elaborado hoje pelas grandes editoras do ramo da educação, afirmam estar em consonância com este documento. Os cursos da empresa *English Live*, sistema de aprendizagem de idiomas que em sua página inicial²⁵ se define como “o curso de inglês online nº 1 do mundo” seguem o mesmo caminho. No quadro abaixo, adaptado da página da página na *web* que menciona os “Níveis e certificados”, há descrições dos níveis e seus alinhamentos com o CEFR. Os caminhos percorridos por esses cursos no que diz respeito ao “padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência em um idioma” (N1) são os mesmos de quaisquer outros cursos on-line ou materiais didáticos (físicos ou digitais) comercializados em larga escala atualmente no mercado de ensino de línguas.

Contudo, os discursos da consonância com o CEFR como um padrão de reconhecimento de proficiência em língua inglesa também trazem, para a Linguística Aplicada, um viés que constitui a “ideologia do falante nativo” (Passoni, 2018). O destaque para essa ideologia pode

²⁵ O site está disponível em: englishlive.ef.com.

ser percebido também na menção feita por Renato Feder sobre o software de reconhecimento de fala nos trechos apresentados na categoria anterior nessa análise. No livro *Educação para o futuro: o passo a passo para construir uma gestão educacional focada em resultados*, Feder relata como organizou “o modelo de educação que levou o Paraná ao 1º lugar do Ideb²⁶” (Feder, 2023). No capítulo em que descreve os aplicativos que implementou em sua gestão no estado, o ex-secretário da educação também faz menção aos “softwares que são capazes de ‘ouvir’ a pronúncia dos alunos e corrigi-los quando necessário” (Feder, 2023). Esse foco para a pronúncia dado pelos agentes políticos responsáveis pela implementação da plataforma se distancia de uma perspectiva de ensino de inglês como língua franca e contribuem para a ideologia do aprendizado de língua inglesa a partir da “ideologia do falante nativo” (Passoni, 2018). Essa perspectiva, de acordo com El Kadri (2010b, p. 65)

“provoca a descentralização do modelo do falante nativo, o que traz repercussões para a escolha de variedades a serem ensinadas, o papel da cultura no ensino da língua e aspectos de correção linguística. Trata-se, portanto, de redefinição identitária do professor não nativo assim como de seus alunos”.

A representação da plataforma como sendo efetiva também é forjada por meio da visão de que concluir os níveis da plataforma significa aprender língua inglesa. Há grande destaque em quase todos os trechos para dados quantitativos: a N4 menciona o número de estudantes que acessaram a plataforma e número de horas estudadas com o uso do recurso digital; também na N4 há menção do número de alunos que conseguiram avançar ao menos um nível no CEFR nos cursos da *Education First*; em outro trecho retirado da N4, há dados que demonstram a quantidade de lições realizadas durante o ano de 2022; na N3 o foco é associar o investimento em tecnologias digitais com os índices de desempenho dos alunos no Ideb. Além dos dados quantitativos, há também na N3, uma fala de Renato Feder, que até dezembro de 2022 era secretário da educação no Paraná, na qual é significativo o realce dado às tecnologias como elementos que melhoram nossa educação.

“Cada atividade na plataforma equivale a cerca de 20 exercícios (de vocabulário, gramática, conversação e expressões). Ao todo, ao longo do ano passado, mais de 850 mil estudantes acessaram a plataforma e passaram 6,7 milhões de horas estudando nela – **21,5 mil deles conseguiram avançar um nível na escala CEFR (três na plataforma) e 1.648 ‘zeraram’ a plataforma**, ou seja, concluíram o 16º nível e alcançaram o nível C2 do CEFR, qualificação mais avançada que comprova comunicação no mais alto nível de domínio do idioma” (N4 - Agência Estadual de Notícias, 27 de março de 2023).

“A Secretaria de Educação tem desenvolvido ações efetivas voltadas para o ensino da língua inglesa na rede estadual do Paraná. Tivemos o início do Inglês Paraná, com a contratação de uma plataforma de ensino adaptativo para o apoio ao professor e ao

²⁶ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

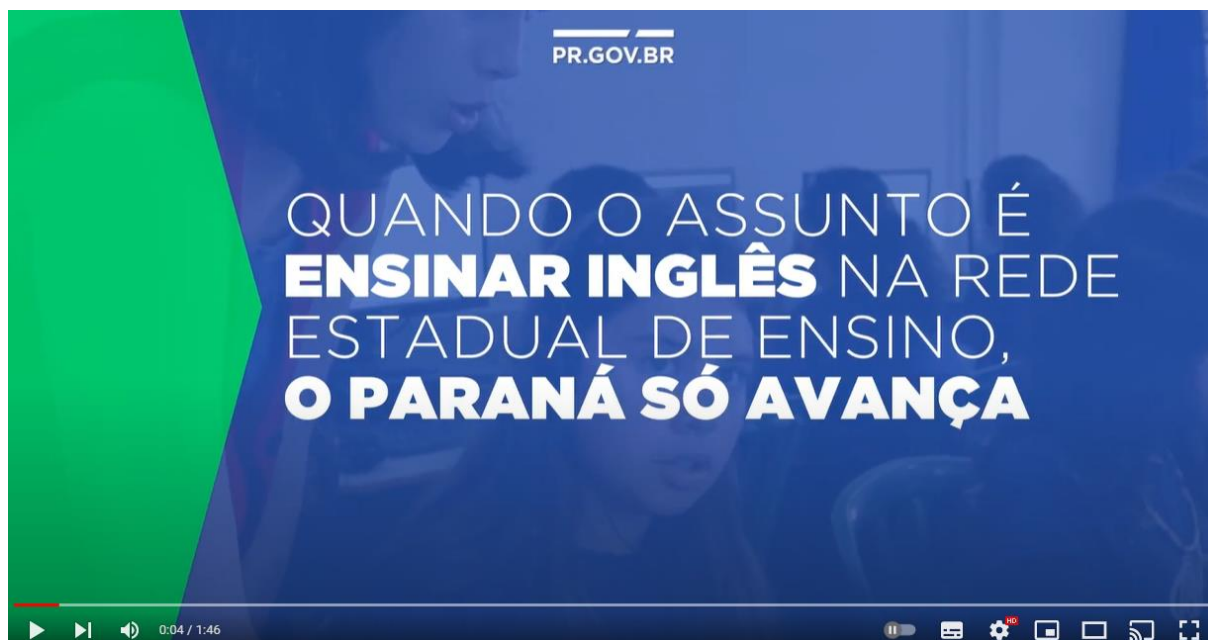
estudante em sala de aula, e **já em 2022 tivemos números expressivos e resultados significativos, que mostram o avanço do domínio dos nossos estudantes da rede estadual, com mais de 15 milhões de atividades realizadas**, explica o diretor de Educação da Seed, Anderfabio Oliveira dos Santos”. (N4 - Agência Estadual de Notícias, 27 de março de 2023).

“O investimento em tecnologia foi um dos fatores que contribuíram para a melhoria nos índices de desempenho dos estudantes – o Ideb do ensino médio da rede estadual subiu do 7º para o 1º lugar em quatro anos: de 3,7 em 2017 para 4,6 em 2021” (N3 - Agência Estadual de Notícias, 27 de dezembro de 2022).

“É impressionante o progresso que os nossos alunos tiveram nas plataformas ao longo deste ano. Foram milhões de redações feitas, outros milhões de exercícios de inglês concluídos. Nos desperta muito orgulho ver os estudantes com vontade de aprender, se dedicando cada vez mais, e os professores se reinventando, agregando tecnologia às suas aulas e cativando turmas inteiras”, diz Renato Feder, secretário da Educação do Paraná” (N3 - Agência Estadual de Notícias, 27 de dezembro de 2022).

O discurso governamental até aqui tem ressaltado a positividade das tecnologias digitais no contexto educacional. Os trechos descritos acima, pautando-se em dados numéricos, trazem também esse destaque para uma efetividade das plataformas e um “sucesso” da educação no Paraná que, de acordo com o discurso do Estado, só pode ser alcançado a partir das iniciativas do governo com investimentos em tecnologia.

Figura 6: Captura de tela do vídeo “Paraná, o Brasil que dá certo - Ensino da língua inglesa”.



Fonte: Canal “Governo Paraná” no YouTube.

A começar pelas menções a conclusão de níveis nos cursos da *Education First* e do avanço dos alunos na escala do CEFR, de um ponto de vista pedagógico, uma análise do aumento da “proficiência” desses alunos apenas por uma perspectiva numérica nem sempre

consegue demonstrar que esses alunos são, de fato, capazes de desenvolver conversas utilizando a língua inglesa. O discurso de “zerar a plataforma” como sinônimo de “proficiência” está também presente nas falas do ex-secretário da educação, Renato Feder, e do atual secretário, Roni Miranda. Em entrevista gravada para o site G1²⁷ em outubro de 2023, Roni Miranda destaca que no contexto de ensino de LI houve um “avanço na proficiência” dos estudantes. Já Feder faz menção ao “sucesso” da plataforma comentando também em seu livro que até o final de 2022 a Seed constatou que tiveram alunos que “zeraram a plataforma” e assim, nas palavras do ex-secretário, “aprenderam, efetivamente, a falar inglês” (Feder, 2023, p. 137).

Ademais, a fala de Feder sobre a rapidez com que nossos alunos estão efetivamente aprendendo a falar inglês (Feder, 2023) soa como uma solução mágica e, com toda certeza, um caso que merece um olhar mais científico. Desde 2012, a própria *Education First*, empresa responsável pelo material didático do Inglês Paraná, publica o relatório *Índice de Proficiência em Inglês da EF* (EF EPI)²⁸ e, neste relatório, o Brasil tem pontuações majoritariamente baixas, inserido na faixa de proficiência “muito baixa” em 2012, “baixa” de 2013 a 2021, “moderada” em 2022 e, novamente, “baixa” em 2023. Ainda de acordo com o relatório, na edição 2023 é mencionado que “[...] um adulto levaria cerca de 150 horas de instrução e prática para melhorar em um nível do CEFR. Isso significa que um iniciante com duas horas de instrução de inglês por semana precisaria de três anos para atingir o nível B1” (EPI, 2023, p. 40). Ainda, a edição de 2022 do índice aponta que “assim como na Europa, o aumento dos níveis de proficiência na América Latina é impulsionado pelos locais de trabalho e não pelas escolas” (EF-EPI, 2022, p. 23). Sendo assim, mesmo que com amostragem baixa (dos “850 mil estudantes” que acessaram o Inglês Paraná em 2022, “1.648 ‘zeraram’ a plataforma” - N4), o Estado utiliza dados numéricos para posicionar suas iniciativas educacionais como bem-sucedidas e o que esses números mostram nem sempre é o que professores, estudantes e pais têm a dizer.

O quadro que segue resume as representações, discursos e ideologias desta seção.

²⁷ BUDEL, Caio. Uso obrigatório de apps em colégios gera impasse entre professores e governo do PR: 'Transforma a escola em fábrica de números e índices'. **G1**, Curitiba, 5 out. 2023. Disponível em: g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2023/10/05/uso-obrigatorio-de-apps-em-colegios-gera-impasse-entre-professores-e-governo-do-pr-transforma-a-escola-em-fabrica-de-numeros-e-indices.ghtml. Acesso em: 06 out. 2023.

²⁸ De acordo com a empresa, a edição 2023 do EFI EPI “foi baseada nos resultados do *EF Standard English Test* (EF SET) ou outros testes de nivelamento, aplicados em mais de 2.200.000 participantes ao redor do mundo em 2022. O EF SET é um teste de inglês online e adaptável que avalia habilidades de leitura e compreensão auditiva. Trata-se de um teste padronizado com pontuação objetiva, desenvolvido para classificar as habilidades linguísticas dos participantes em um dos seis níveis estabelecidos pelo CEFR (Quadro Europeu Comum de Referência). O relatório está disponível no site da *Education First* em: ef.com.br/epi.

Quadro 12: Síntese da categoria “Discurso da Eficiência da Educação: ‘Aprender Inglês de Forma Moderna’, ‘Alinhado à BNCC e CEFR’ e ‘Finalizar a plataforma é igual a sucesso na aprendizagem de LI’”

Representações sobre a Plataforma	Marcas Linguísticas	Discursos	Ideologias
“Aprendizagem moderna” (N1); que possui “exercícios práticos” e “jogos lúdicos” (N3); rende resultados positivos (N5); “Netflix do inglês” (N2).	Uso dos verbos “impulsionar”, “modernizar” “inovar” (N1), “otimizar” e “estimular” (N3); Uso dos adjetivos “interativa” e “divertida” (N3).	Eficiência da educação (Selwyn, 2014).	Neotecnicismo (Freitas, L., 2018); ideologia do falante nativo (Passoni, 2018).

Fonte: o autor.

Assim, o discurso da “eficiência da educação”, segundo Selwyn (2014) inclui visões da tecnologia educacional como contribuidora para uma maior rentabilidade e mercantilização da educação, assim como eficiência do trabalho e da produção de conhecimento, além de carregar valores relacionados a uma reorganização de todos os aspectos da educação a partir de linhas baseadas no mercado. Aspectos de “efetividade” e “modernização”, também citados por Selwyn e presentes nos discursos do governo do Paraná sobre a plataforma, estão diretamente conectados com esses valores. Laval (2020, p. 1037), em entrevista a Carolina Catini, afirma que “o Estado parece abandonar as suas missões sociais e educacionais, assemelhando-se cada vez mais a uma empresa “dirigida” por tabelas e números contábeis”. Nesse sentido, as ideologias presentes nos discursos governamentais reforçam no imaginário social a ideia de que os responsáveis pela não eficácia do ensino são os que hoje estão nas escolas. Reforçam também a noção de que apenas com uma gestão de cunho empresarial nossas escolas podem apresentar bons resultados.

Ademais, a análise aqui feita dos discursos do Estado sobre a “eficiência da educação” coaduna com a análise de Santana, Santana e Figueiredo (2022) quando os pesquisadores apontam que as tecnologias digitais, oferecidas a partir dos investimentos do governo, são colocadas a partir da voz do Estado como “sujeito ativo”, redefinindo o papel do professor como “um técnico que simplesmente maneja a plataforma” (p. 226). Ainda segundo os pesquisadores, o governo se projeta, a partir do discurso, como o “principal agente social” que busca, com as tecnologias, transformar a educação.

DISCURSO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO: “O INGLÊS É IMPORTANTE PARA O CRESCIMENTO PROFISSIONAL”

Nos trechos que compõem essa categoria os discursos do Estado estão ligados a compreensão do aprendizado de língua inglesa, juntamente com as propostas do programa Inglês Paraná, como benéfico para o mercado de trabalho e crescimento profissional. Há destaque para as falas “garantir um bom emprego” (N1), “auxiliará o estudante a ingressar no mercado de trabalho” (N1), “linguagem voltada ao mundo corporativo” (N1) e “inserção dos estudantes no mercado de trabalho” (N5) — todas elas presentes em textos publicados pela Agência Estadual de Notícias.

“A segunda língua, em especial **o inglês, é importante para o crescimento profissional desse jovem**. Além disso, ela dá a oportunidade de ele se transformar em um cidadão do mundo: onde for, estará preparado para viajar, fazer um curso fora ou **garantir um bom emprego** que tenha essa exigência’, explicou” (N1 - Agência Estadual de Notícias, 26 de outubro de 2021).

Renato Feder, secretário estadual de Educação, destacou como **o programa auxiliará o estudante a ingressar no mercado de trabalho**. ‘Criamos o Inglês Paraná visando **preparar nossos estudantes para os desafios contemporâneos**, para um **mercado de trabalho** que busca, cada vez mais, **profissionais** capazes de se comunicar em um mundo globalizado’, afirmou (N1 - Agência Estadual de Notícias, 26 de outubro de 2021).

“A plataforma tem uma **linguagem voltada ao mundo corporativo**, que a gente não tem tanto contato em outros cursos ou até na escola. É muito legal porque é um inglês totalmente necessário’, avaliou Joana” (N1 - Agência Estadual de Notícias, 26 de outubro de 2021).

“PLATAFORMA DE INGLÊS – Considerando a **relevância do ensino da Língua Inglesa no mundo contemporâneo**, em especial no que diz respeito à **inserção dos estudantes no mercado de trabalho** e à importância de possibilitar acesso às informações vindas de todas as partes do mundo, o Inglês Paraná – ferramenta voltada ao ensino e aprendizagem do idioma – também passou a ser implementada no ensino das escolas indígenas da rede estadual” (N5 - Agência Estadual de Notícias, 19 de abril de 2023).

Nos discursos do Estado em relação à plataforma para o ensino de inglês, há uma forte visão da escola como espaço e momento para o preparo do indivíduo para o mercado de trabalho e para os “desafios contemporâneos” (N1). Nesse contexto, a língua inglesa, consolidada como uma língua franca global (Gimenez, 2015), de destaque no campo profissional (Bordini, 2013; El Kadri, 2010a, 2010b), língua da tecnologia (Siqueira e Barros, 2013) e “preferencial”²⁹ no processo de globalização (Ortiz, 2006), chama atenção para políticas educacionais que buscam

²⁹ No original “A globalização declina-se preferencialmente em inglês. Digo, preferencialmente, pois a presença de outros idiomas é constitutiva de nossa contemporaneidade, mesmo assim, uma única língua, entre tantas, detém uma posição privilegiada” (Ortiz, 2006, p. 17).

resultados rápidos e que sejam mensuráveis quantitativamente nos investimentos realizados em educação, gerando dados que nas mãos dos governantes podem ser usados como propaganda com viés positivo de suas propostas políticas e de seu “sucesso” de gestão. Ainda, razões econômicas e o foco do discurso do governo no mercado de trabalho e na profissionalização contribui para que o aprendizado de idiomas seja visto mais fortemente como “commodity” (Heller, 2010) e como “capital linguístico” (Bourdieu, 2007) — contribui também para a promoção de ideias dominantes na escola, sendo ela um Aparelho Ideológico de Estado (Althusser, 1980), a respeito do aprendizado de LI. Na análise de Santana, Santana e Figueiredo (2022) sobre o discurso do Estado a respeito do lançamento da plataforma, os autores identificaram 15 processos que, de maneira positiva, se referem à língua inglesa. Abaixo, reproduzo o quadro elaborado pelos autores.

Quadro 13: Representações da Língua Inglesa (Santana, Santana e Figueiredo, 2022).

Ator Social		Processos
A Língua Inglesa	idioma inglês aulas de inglês segunda língua disciplina língua estrangeira	facilitar (1, 4); ofertar (2, 8, 26), estimular (4); se somar (5), ter a oportunidade de aprender (6), impulsionar (6), dar a oportunidade (7), transformar (7), garantir (7), beneficiar (13), colaborar (23), permitir a compreensão (23).

Fonte: Santana, Santana e Figueiredo (2022, p. 228)

Toda essa representação da língua inglesa aqui é importante porque, nas notícias, o argumento de que ela é benéfica e contribui significativamente para o mercado de trabalho é o modo utilizado para representar também a eficiência e necessidade da plataforma. Se o inglês permite tudo isso, a plataforma, por possibilitar o ensino da língua, também o faz. Santana, Santana e Figueiredo (2022), em sua análise dos discursos do Estado sobre a plataforma, também afirmam que há interesses mercadológicos na implementação desse recurso digital na sala de aula de língua inglesa, indicando que esses discursos representam a língua como uma condição para o trabalho e não como forma de priorizar a formação cidadã e crítica.

Essa visão mercadológica do aprendizado de línguas, imbuída pela ideologia do neoliberalismo, é artifício para a elaboração de políticas educacionais que tem por objetivo transmitir o entendimento de que o Estado é um “agente social de transformação” e que se empenha para a formação profissional dos indivíduos impactados por essas políticas. É visível nas palavras dos agentes governamentais mencionados nos excertos apresentados anteriormente

a presença da corrente ideológica do neoliberalismo, destacada por Selwyn (2014) em seus estudos sobre discursos a respeito da tecnologia educacional. Para o autor, essa corrente ideológica se pauta em conceitos de liberdade de mercado, liberdade individual, autorresponsabilidade do indivíduo e de empreendedorismo pessoal, assim como o domínio de interesses privados sobre o funcionamento do Estado (Selwyn, 2014). Na concepção neoliberal a escola é entendida como uma “oportunidade” que o aluno tem de competir (Freitas, L., 2018) e “na situação de globalização desconhecer o inglês significa ser analfabeto na modernidade-mundo” (Ortiz, 2006, p. 29). Dessa forma, a compreensão do propósito da escola, a partir dos discursos do governo paranaense, está mais próxima de um sistema de preparo para o mercado de trabalho do que de uma educação que de fato envolva a “formação e o desenvolvimento humano global” (Brasil, 2018, p. 16). Selwyn (2017) ainda aponta que discussões a respeito das tecnologias educacionais são inerentemente políticas e que deveriam levantar questões acerca da educação e sociedade e sobre o que a educação deveria ser. Para o pesquisador,

“debates acerca dos prós e contras da tecnologia na educação não são meramente debates acerca das capacidades técnicas da tecnologia digital. Pelo contrário: trata-se de debates ideológicos e éticos acerca do que a educação deveria focalizar e aos interesses de quem ela deveria servir” (Selwyn, 2017, p. 94).

Não há, portanto, neutralidade nas tecnologias digitais inseridas na educação (Selwyn, 2017) e, na conjuntura paranaense, a partir do massivo investimento em tecnologias educacionais, é visível o entendimento do ensino e da aprendizagem de língua inglesa como parte de um projeto ideológico educacional que se centraliza em possibilitar o estudante “ingressar no mercado de trabalho” (N1). Selwyn (2017, p. 100) aponta que essas “novas formas de educação digital sendo atualmente promovidas por interesses comerciais estão, sem dúvida, fundamentadas em pautas e ideologias bem diferentes das que estamos acostumados a ver na educação pública” (Selwyn, 2017, p. 100). Nesse sentido, essa concepção para a aprendizagem de língua inglesa trazida pela plataformização com o “Inglês Paraná”, voltada mais para o preparo de mão de obra e distanciada de uma formação crítica de nossos alunos, não é o que propõe a BNCC, vez que o documento estabelece que o processo de aprender inglês deve

“propicia[r] a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação

linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas” (Brasil, 2018, p. 241).

Além do distanciamento do que prevê a BNCC, a ideologia neoliberal inserida nos discursos do governo a respeito das tecnologias educacionais foge de um debate ético “acerca do que a educação deveria focalizar e aos interesses de quem ela deveria servir” (Selwyn, 2017, p. 94). Freitas, L. (2018 p. 131-132) também questiona a falta de um debate ético no posicionamento da educação como servindo aos interesses do empresariado e suas fundações e afirma que a melhoria na qualidade da educação pública deve ser compreendida como um processo de negociação de baixo para cima. O foco majoritário do discurso do Estado na formação profissional dos alunos, sem dúvida, se encaixa no que Laval (2020) aponta como um projeto a nível global para uma educação capitalista. O pesquisador também afirma que esse “novo modelo escolar” e “novo ideal pedagógico” se fundamentam na sujeição da escola à economia e, na ideologia neoliberal e no novo capitalismo, a escola só tem sentido ao prestar um serviço às empresas e à economia (Laval, 2004).

O quadro que segue resume as representações, discursos e ideologias desta seção.

Quadro 14: Síntese da categoria “Discurso Neoliberal na Educação: ‘O Inglês É Importante Para o Crescimento Profissional’”

Representações sobre a Plataforma	Marcas Linguísticas	Discursos	Ideologias
“Garante um bom emprego” (N1), “auxilia o estudante a ingressar no mercado de trabalho” (N1), tem “linguagem voltada ao mundo corporativo” (N1) e “insere os estudantes no mercado de trabalho” (N5).	Uso dos verbos “auxiliar”, “preparar” (N1) e “possibilitar” (N5).	Discurso neoliberal na educação.	Corrente ideológica do neoliberalismo (Selwyn, 2014).

Fonte: o autor.

O quadro demonstra que a plataforma é representada no discurso do Estado como agente nos processos de auxiliar os alunos a conseguir um bom emprego (dado o destaque da língua inglesa para o mercado de trabalho) e de preparar os estudantes para os desafios

contemporâneos do mercado, forjando os discursos do neoliberalismo na educação que entende a escola como uma prestadora de serviços ao capitalismo (Laval, 2004). Ademais, os discursos do Estado reforçam as correntes ideológicas neoliberais quando dão destaque a aprendizagem de língua inglesa como essencial para a garantia de um bom emprego e do foco dessa aprendizagem ao mercado de trabalho. A língua inglesa, dessa forma, é vista como “commodity” (Heller, 2010), um “produto” que deve estar presente na educação. A ideologia neoliberal também cria no imaginário social a ideia de que a escola deve sobretudo preparar os alunos para a obtenção de um bom emprego. Essa ideia, reforçada pelo neoliberalismo, destoa das competências gerais da educação definidas pela BNCC (2018, p. 16) que prorrogam “que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global.

DISCURSO DA EFETIVIDADE DO SISTEMA ORGANIZACIONAL DO ENSINO: A TECNOLOGIA COMO “ANDAIME” AO PROFESSOR

A promoção da tecnologia educacional nos discursos do Estado a partir dos excertos jornalísticos geralmente está ligada a uma noção de melhoria da eficiência e da efetividade do sistema organizacional sendo, sua presença, justificada por preencher critérios relacionados à “economia” da educação. Selwyn (2014) aponta que esse discurso também carrega uma visão de comoditização da educação. Nos excertos apresentados a seguir, estão destacadas representações que posicionam a plataforma como aquela que possibilita o ensino de LI em relação à economia de tempo (N1), que ela auxilia o professor no planejamento do ensino (N1) e na elaboração de avaliações (N1), que os alunos optam por ela (N1) e que possibilita o atendimento aos alunos “de forma igualitária” (N2).

“A plataforma também permite ao professor **acessar informações individualizadas** sobre cada estudante, avaliando sua evolução e **dando suporte** às eventuais dúvidas que surgem. Para a professora, isso **auxilia no planejamento do ensino**” (N1 - Agência Estadual de Notícias, 26 de outubro de 2021).

“Baseados nas aulas que o aluno faz em casa, os professores **podem criar instrumentos avaliativos**, fazendo avaliações que são transformadas em nota. Em sala, eu projeto no quadro as lições da plataforma para os alunos e eles podem **acessar pelo celular**, ou via computador em sala. Com certeza **o trabalho ficou mais facilitado**”, explicou a professora” (N1 - Agência Estadual de Notícias, 26 de outubro de 2021).

“A **secretaria treinou os professores** para o uso da plataforma desde agosto, e começou a implementar a iniciativa como projeto-piloto em setembro. Além do conteúdo principal, também estão **disponíveis na plataforma materiais complementares**, tais como um sistema de leitura textual com reprodução sonora e consulta a periódicos em inglês” (N1 - Agência Estadual de Notícias, 26 de outubro de 2021).

“Feder explicou que **o uso do aplicativo não é obrigatório**, mas **uma vez que os alunos têm contato com a plataforma eles acabam optando pela ferramenta**. O secretário disse que o processo se dá em dois momentos. O primeiro é quando o **professor apresenta o conteúdo em sala de aula**, atendendo a todos os alunos de forma igualitária. O segundo se dá quando **o estudante acessa a plataforma por conta própria, pelo celular** ou nos computadores da própria escola” (N2 - Gazeta do Povo, 20 de novembro de 2021).

“**O professor entendendo ela [plataforma] como um apoio no seu trabalho, pode ser uma grande ferramenta de auxiliar e poupar o desgaste do professor**. De ficar 10 aulas falando, gastando toda a sua energia de voz, enfim. Isso pode ser uma **grande ferramenta de apoio**” (N6 - G1, 05 de outubro de 2023).

Nos excertos, há a construção da representação da plataforma, novamente, como uma ferramenta de apoio educacional, forjada por meio do uso dos verbos “auxiliar” e “dá suporte” ao professor (N1), “facilita o trabalho” (N1) e “poupa o desgaste” (N6). Aqui, a representação criada sobre a plataforma está pautada na facilidade e efetividade do ensino.

Santana, Santana e Figueiredo (2022), ao analisar a notícia de lançamento da plataforma, a notícia número 1 deste *corpus*, afirma que no campo semântico a representação dos professores no texto jornalístico acaba reforçando a ideia das tecnologias digitais como benéficas no contexto educacional. Os autores ainda afirmam que “assim como o grupo de estudantes, os professores também são representados passivamente, como beneficiários dos processos realizados pela tecnologia e pelo estado” (Santana, Santana e Figueiredo, 2022. p. 231), interpretação essa que pode ser reforçada por meio do uso “treinar” (N1): a secretaria treinou os professores, sendo atribuídos função técnica, sem muito poder de ação. Os pesquisadores também indicam que esse é o discurso de desqualificação dos professores, uma vez que o recurso digital oferecido pelo Estado é representado como forma de suprir lacunas e de facilitar o trabalho dos professores que, dessa forma, são representados como beneficiários do processo de implementação da plataforma, reforçando uma visão tecnicista do trabalho docente e tratando os educadores como substituíveis e incompletos (Santana, Santana e Figueiredo, 2022).

Em palavras mais recentes no discurso do governo sobre a plataformização, o atual secretário da Educação, Roni Miranda, também posiciona as plataformas digitais como “um apoio” (N6) ao trabalho do docente em sala de aula, até mesmo comentando que as plataformas “auxilia[m] e poupa[m] o desgaste do professor” (N6) em termos de uso de sua voz e energia na escola. De forma geral, os discursos presentes nessa categoria fomentam, novamente, o discurso do “teco-fundamentalismo” e a ideologia do libertarianismo, que se apoia na noção de que as tecnologias possuem um poder de criação de novas formas de ação e organização de espaços e estruturas (Selwyn, 2014) e podem, dessa forma, serem benéficas a contextos

educacionais. Há ainda nesses discursos, uma forma de pensar a educação a partir de uma “pedagogia tecnicista”³⁰ (Saviani, 1986) que define, a partir de processos, os papéis do professor e aluno em sala de aula.

O quadro que segue resume as representações, discursos e ideologias desta seção.

Quadro 15: Síntese da categoria “Discurso da Efetividade do Sistema Organizacional do Ensino: a Tecnologia Como ‘Andaime’ ao Professor”

Representações sobre a Plataforma	Marcas Linguísticas	Discursos	Ideologias
“Facilita o trabalho” (N1); “poupa o desgaste” (N6); “um apoio” (N6); “grande ferramenta de apoio” (N6).	Uso dos verbos “auxiliar” e “dá suporte” (N1).	Tecno-fundamentalismo (Selwyn, 2014).	Corrente ideológica do libertarianismo (Selwyn, 2014).

Fonte: o autor.

O quadro que resume essa categoria apresenta que os discursos do Estado representam a plataforma como uma facilitadora do trabalho do professor, sendo ainda um apoio que poupa desgaste. A tecnologia é colocada como agente dos verbos auxiliar e dar suporte. Essas representações forjam o discurso do tecno-fundamentalismo (Selwyn, 2014), que tem em sua raiz um encantamento com as tecnologias, trazendo a visão de que ela inevitavelmente melhora os contextos em que está inserida. Os discursos do Estado que se inserem em uma vertente do tecno-fundamentalismo reforçam a ideologia do libertarianismo, estando essa ancorada na noção do poder das tecnologias de reorganizar as relações sociais. As ideologias presentes nos discursos analisados nessa categoria transmitem aos leitores das notícias, a falsa ideia de que o investimento em tecnologia educacional é sempre positivo. Leitores que desconhecem o cenário atual da educação pública paranaense, estando esse inserido em um mar de plataformas e metas que devem ser cumpridas pelos alunos e professores, podem presumir que de fato, como afirmam os discursos governamentais, o Paraná é um estado que oferece o melhor em termos de educação. A partir dessas ideologias, as plataformas educacionais adotadas pela Seed são

³⁰ “A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, [...] advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. [...] na pedagogia tecnicista [...] é o processo que define o que professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como o farão” (Saviani, 1986, p. 15-16).

colocadas em um pedestal, compreendidas como sendo indispensáveis para atingir um ensino de qualidade.

O DISCURSO DO “APRENDIZADO CENTRADO NO APRENDIZ”: A AUTONOMIA DO ALUNO

Nesta categoria, os discursos do Estado destacam o aspecto de autoinstrução da plataforma Inglês Paraná (N3, N4), a interatividade do recurso digital (N2), a redefinição do papel docente (N1) e aspecto de autonomia e independência (N1) proporcionado pelas propostas do governo para a educação. O aspecto de autonomia é mencionado diversas vezes em mais de uma das notícias que compõem o *corpus* de análise deste capítulo, assim como a possibilidade de realizar lições sem o acesso a internet a partir do modo *offline* no aplicativo que dá acesso a plataforma.

“AUTONOMIA – O modelo de ensino **focado na experiência do aluno estimula o aprendizado de forma mais autônoma**, sendo complementado pelos professores na sala de aula. [...] Professora de inglês há mais de 20 anos, Carolina Merisio Ferreira explicou que o projeto propõe uma mudança de paradigma no ensino: **o professor se torna um mediador do conhecimento**, o que desenvolve autonomia e protagonismo no aluno” (N1 - Agência Estadual de Notícias, 26 de outubro de 2021).

“Ela acrescenta que o sistema é ótimo para estudar, já que **se adequa às necessidades de cada aluno**. ‘Cada um tem seu nível de aprendizagem. Eu costumo estudar no computador, e também baixo lições *offline* no aplicativo. Isso ajuda porque, quando estou meio sem nada para fazer e sem internet, aproveito para fazer as atividades. Elas são bem rápidas, adaptadas para o dia a dia e simples de serem entendidas’, complementou a estudante” (N1 - Agência Estadual de Notícias, 26 de outubro de 2021).

“**A plataforma é autoinstrutiva**, ou seja, o estudante pode, quando quiser, acessar o conteúdo e realizar as atividades; pode ser acessada nos modos *on-line* e *off-line*, além de contemplar todos os níveis de proficiência – desde o básico até o avançado – em escrita, leitura, produção e compreensão oral” (N4 - Agência Estadual de Notícias, 27 de março de 2023).

“De acordo com Feder, a adesão dos estudantes foi bastante positiva. O ponto principal destacado pelo secretário é a **interatividade possibilitada pela plataforma, ‘muito mais interessante do que o livro’** segundo Feder. O *software* conta com reconhecimento de fala, o que permite que **o processo de aprendizado seja, de certa maneira, individualizado**” (N2 - Gazeta do Povo, 20 de novembro de 2021).

“Lançada em setembro de 2021, a plataforma traz conteúdo e exercícios que contemplam todos os níveis de proficiência, desde o básico até o avançado. Ela também é **autoinstrutiva**, ou seja, o **estudante pode, quando quiser, acessar o conteúdo e fazer as atividades**, seja no modo *on-line* ou no *off-line*. Em 2022, o investimento para uso da plataforma foi de R\$ 8 milhões” (N3 - Agência Estadual de Notícias, 27 de dezembro de 2022).

“‘Estamos **preparando o jovem para o futuro** dando independência para ele tocar sua vida’, complementou Ratinho Junior” (N1 - Agência Estadual de Notícias, 26 de outubro de 2021).

Dessa vez, a representação da plataforma é forjada por meio do discurso do aprendiz centrado no aprendiz e pautado nos recursos linguísticos “focado na experiência do aluno” (N1), “estimula aprendiz de forma mais autônoma” (N1), “se adequa às necessidades de cada aluno” (N1), “é auto instrutiva” (N4), possibilita “interatividade” (N2), permite um processo de aprendizagem “individualizado” (N2) e “prepara o jovem para o futuro” (N1). Nota-se que os verbos utilizados (focar, estimular, adequar, permitir, preparar) representam a plataforma como um agente de transformação ao que é tão sonhado e esperado em relação às tecnologias digitais. A representação criada é de uma plataforma moderna que tem como foco a aprendizagem do aluno, que o coloca como centro da aprendizagem, sendo inclusive, “mais interessante do que o livro” (N2). Essa discussão, contudo, não é antiga na área de estudo das tecnologias educacionais: é necessário olhar para o que de fato elas fazem, e não o que dizem fazer (Selwyn, 2014).

Os discursos que relacionam as tecnologias com o poder do aprendiz individualizado são comuns no debate sobre a tecnologia educacional, como aponta Selwyn (2014). As representações forjadas sobre a plataforma por meio dos verbos escolhidos criam o discurso do “aprendiz centrado no aprendiz” (Selwyn, 2014). Um dos teóricos que embasa esse estudo, Selwyn (2014), aponta que há uma conexão entre essa visão sobre as tecnologias e a “autonomia e dispersão do poder”, auxiliando no processo de redefinição do papel docente em sala de aula. Freitas, L. (2018, p. 108) também se refere às tecnologias como contribuintes em um processo de redefinição do trabalho do professor e do próprio magistério, estando apoiadas em uma reforma empresarial de visão tecnicista que traz uma “outra concepção de escola, inserida em um livre mercado competitivo”. Santana, Santana e Figueiredo (2022) também afirma que é de grande importância reconhecer o interesse do mercado por trás das tecnologias educacionais. Para além dos aspectos de autonomia apresentados no discurso do Estado de forma majoritariamente positiva, há também um aspecto de posicionamento da plataforma como responsável pelo ensino da língua. Contudo, geralmente, o que se nota, é pouco foco no processo pedagógico que envolve as tecnologias e maior foco na tecnologia em si (Selwyn, 2014).

Ademais, a fala do governador sobre o preparo do jovem para o futuro e com foco na independência também se encaixa numa visão da reforma educacional a partir das tecnologias digitais alicerçadas na ideologia neoliberal, que enxerga nas tecnologias noções de eficácia e sucesso (Selwyn, 2014) e tem fortes relações com uma formação profissionalizante e com o livre mercado. Há destaque também nos discursos do Estado para a “ideologia do novo

capitalismo” (Selwyn, 2014), que se apoia em uma formação para o mercado a partir das formas de linguagem e comunicação.

A respeito do alinhamento com a BNCC, é carente nas propostas da plataforma uma abordagem do ensino de LI com concepções de língua como prática social, língua franca³¹ e de perspectivas de ensino que se associam aos multiletramentos (ver também Silva E., 2023). Voltando para o destaque dado ao trabalho com pronúncia, a BNCC (Brasil, 2018, p. 243) coloca práticas de oralidade na sala de aula de LI como momentos de propiciar o desenvolvimento de comportamentos e atitudes “como arriscar-se e se fazer compreender, dar voz e vez ao outro, entender e acolher a perspectiva do outro, superar mal-entendidos e lidar com a insegurança, por exemplo”. No contexto da plataformização, se há forte destaque no discurso do Estado para o trabalho com pronúncia e interação entre aluno e tecnologia digital, o desenvolvimento de tais comportamentos e atitudes é passível de não ocorrer.

Contrastando o que a BNCC coloca e o que temos no recurso digital desenvolvido pela *Education First* para o ensino de língua inglesa, na plataforma há um grande foco no “conteúdo linguístico” e não nas competências e formação cidadã que a BNCC prorroga. Para além de compilar o que deve ser ensinado em cada série, a BNCC propõe concepções mais atuais no aprendizado de língua em um “caráter formativo” e prioriza o foco na “função social e política do inglês” (Brasil, 2018). Não é de se esperar que cursos produzidos em um viés da “ideologia do inglês como mercadoria” (Passoni, 2018) e vendidos massivamente na internet para qualquer pessoa que deseja comprá-lo, ou neste caso adquirir uma assinatura, estejam de acordo com um documento que visa normatizar a educação em solo brasileiro. É válido reafirmar que os cursos da EF não foram desenvolvidos tendo a educação básica como foco, menos ainda elaborados visando o contexto brasileiro de aprendizagem de línguas.

Ideologicamente, os discursos do governo em relação a tecnologia educacional se baseiam em uma efetividade desses recursos (Selwyn, 2014), pautando-se no cyber-libertarianismo (Winner, 1997, apud Selwyn, 2014), em especial na geração de dados quantitativos que servem de propaganda política para as gestões que implementaram tais

³¹ “Situar a língua inglesa em seu status de língua franca implica compreender que determinadas crenças – como a de que há um ‘inglês melhor’ para se ensinar, ou um ‘nível de proficiência’ específico a ser alcançado pelo aluno – precisam ser relativizadas. Isso exige do professor uma atitude de acolhimento e legitimação de diferentes formas de expressão na língua, como o uso de *ain’t* para fazer a negação, e não apenas formas ‘padrão’ como *isn’t* ou *aren’t*. [...] O status de inglês como língua franca implica deslocá-la de um modelo ideal de falante, considerando a importância da cultura no ensino-aprendizagem da língua e buscando romper com aspectos relativos à ‘correção’, ‘precisão’ e ‘proficiência’ linguística” (Brasil, 2018, p. 242).

propostas. Em um vídeo publicado no canal do YouTube³² do governo do estado em 27 de março de 2023, compilado na série de reportagens da Agência Estadual de Notícias com o título “Paraná, o Brasil que dá certo”, o governo destaca suas políticas educacionais para o ensino de Língua Inglesa (muita tecnologia, novos materiais e intercâmbios) como responsáveis por um “avanço” e uma “alta qualidade de ensino”. O discurso do Estado, se distancia do foco na formação docente e do posicionamento da figura do professor como “agentes” neste contexto de “sucesso” da educação paranaense.

O quadro que segue resume as representações, discursos e ideologias desta seção

Quadro 16: Síntese da categoria “O Discurso do ‘Aprendizado Centrado no Aprendiz’: a Autonomia do Aluno”

Representações sobre a Plataforma	Marcas Linguísticas	Discursos	Ideologias
“Autoinstrutiva” (N4); “interativa” e “mais interessante que o livro didático” (N2); permite um “aprendizado individualizado” (N2).	Uso dos verbos “estimular” e “se adequar” (N1); Uso do adjetivo “interessante” (N2).	Aprendizado centrado no aprendiz (Selwyn, 2014).	Cyber-libertarianismo (Winner, 1997, apud Selwyn, 2014).

Fonte: o autor.

Nesta categoria, as representações da plataforma Inglês Paraná no discurso do governo se baseiam em elencar características do recurso digital para o ensino de LI, sendo elas a autoinstrutividade e a interatividade da plataforma e a comparação do nível de interesse dos alunos entre o recurso e o livro didático. O discurso do Estado também destaca o aspecto de aprendizagem individual que a plataforma oportuniza, mencionado que ela se adequa aos alunos e estimula a aprendizagem. As representações descritas aqui forjam o discurso do aprendizado centrado no aprendiz (Selwyn, 2014) e reforçam a ideologia do cyber-libertarianismo. Ao observar como o discurso do Estado, apoiado nas correntes ideológicas mencionadas anteriormente, molda as percepções da sociedade sobre as iniciativas governamentais para o contexto educacional, podemos entender que o destaque massivo em tecnologias em detrimento aos recursos humanos contribui para uma desvalorização do profissional docente. Em uma

³² “Paraná, o Brasil que dá certo - Ensino da língua inglesa” (Governo Paraná, 2023). Disponível em: youtube.com/watch?v=gk9-1gonN5U.

pesquisa de opinião divulgada em junho de 2023 e realizada pela organização Todos pela Educação, com apoio do Itaú Social, do Instituto Península e do Profissão Docente, apenas 7% dos professores e professoras de escolas públicas em todo o Brasil entrevistados concordam que no país os educadores são tão valorizados quanto médicos, engenheiros e advogados (IPEC, 2023). Nesse sentido, os professores, que se sentem desvalorizados pela sociedade são cada vez mais apagados quando, nos discursos dos responsáveis pela implementação de novas políticas educacionais, as tecnologias são (mais uma vez) colocadas em um pedestal, ao afirmarem que a partir de seu uso em sala de aula os alunos serão capazes de aprender sozinhos.

Tendo discutido cada categoria, passamos adiante ao resumo do capítulo.

RESUMO DO CAPÍTULO

Neste capítulo, com o objetivo de observar mais de perto o que o Estado diz e compreende sobre a plataforma Inglês Paraná, analisamos os discursos trazidos em alguns excertos jornalísticos publicados desde o início da implementação do programa, em 2021, a luz dos estudos de Selwyn (2014) sobre discursos e ideologias a respeito das tecnologias educacionais e também a luz do que Freitas, L. (2018) afirma sobre a ideologia do neoliberalismo e uma visão mercadológica da educação. O quadro que segue resume as representações, os discursos e as ideologias do Estado a respeito da plataforma.

Quadro 17: Síntese do Capítulo 4.

Representações	Discursos	Ideologias
A plataforma é representada como interessante, moderna, benéfica, auto instrutiva, interativa e divertida; que rende resultados positivos, que auxilia e prepara o estudante; que permite um aprendizado individualizado, que moderniza, otimiza, inova, estimula, facilita, poupa desgaste e dá suporte; como uma grande ferramenta de apoio e uma Netflix do inglês.	Discursos do “tecnofundamentalismo”, da “eficiência da educação”, do “aprendizado centrado no aprendiz” e discurso neoliberal na educação.	Correntes ideológicas do libertarianismo e neoliberalismo (Selwyn, 2014); Neotecnicismo (Freitas, L., 2018); ideologia do falante nativo (Passoni, 2018); Cyber-libertarianismo (Winner, 1997, apud Selwyn, 2014).

Fonte: o autor.

Assim, conforme evidenciado pelo quadro, respondemos a pergunta de pesquisa deste capítulo: “quais as representações, discursos e ideologias do Estado em relação à plataforma para o ensino de língua inglesa?”. Evidenciamos que nas notícias veiculadas que transmitem as representações do governo sobre a plataforma Inglês Paraná (posicionada como “interessante”, “moderna”, “benéfica”, “interativa” e “divertida”) encontramos o discurso do “tecnofundamentalismo”, o discurso da “eficiência da educação”, o discurso neoliberal da educação, e por fim, o discurso do “aprendizado centrado no aprendiz”. Esses discursos, apoiados nas correntes ideológicas do libertarianismo, neoliberalismo, neotecnicismo e cyberlibertarianismo, contribuem para a construção de falsas noções de que as tecnologias digitais, quando inseridas na educação, são sempre positivas e contribuem para uma melhor eficiência no ensino e para o preparo para o mercado de trabalho — esse último, como já apontado, não deveria ser o foco na educação básica.

Os dados e as análises aqui presentes demonstram que o governo representa as plataformas, não apenas a específica para o ensino de LI, como “benéficas” tanto para os professores em vista de uma compreensão desses recursos como “suporte” que pode até mesmo auxiliar na economia de tempo e agilização de processos, quanto aos alunos que, finalmente, tem a oportunidade de experienciar a aprendizagem do idioma de forma “moderna”.

No próximo capítulo, tratamos das representações, discursos e ideologias sobre a plataforma pela voz dos professores em formação inicial e em serviço.

CAPÍTULO 5: REPRESENTAÇÕES E DISCURSOS SOBRE A PLATAFORMA "INGLÊS PARANÁ": A VOZ DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Neste capítulo, apresentamos as narrativas dos professores em formação inicial e continuada a respeito da plataforma “Inglês Paraná”, coletadas a partir do questionário, grupos focais e diários de observação de aulas, buscando responder uma das perguntas desta pesquisa: quais são as representações e os discursos de professores em formação inicial e continuada no contexto de inserção da plataforma Inglês Paraná em escolas públicas?

A análise dos discursos dos participantes nos permitiu apontar 7 categorias sete (7) categorias. São elas: “A Plataforma apresenta muitas falhas”: tecnologia e design da ferramenta não alinhados com o pedagógico; “Os próprios alunos estão desapontados e desmotivados com a plataforma”: conteúdo e propostas desconexas da realidade dos estudantes; “Os alunos não gostam”: engajamento dos alunos; “Mais do mesmo”: uso da tecnologia para reproduzir uma concepção bancária e/ou estrutural no ensino de língua inglesa; “Estamos seguindo o que nos foi imposto”: perda da autonomia e identidade do professor; Estrutura e recursos das escolas “não colabora para o funcionamento da plataforma”; e “Um trabalho mal feito”: visão crítica sobre a plataforma “Inglês Paraná”.

Abaixo, apresentamos a análise dos dados obtidos.

“A PLATAFORMA APRESENTA MUITAS FALHAS”: TECNOLOGIA E DESIGN DO RECURSO NÃO ALINHADOS COM O PEDAGÓGICO

A começar pelas representações dos professores em formação inicial, os discursos apontam para a tecnologia e design dos recursos digitais não alinhados com o pedagógico e com muitas falhas técnicas. No que tange às “falhas técnicas” (Elis) observadas pelos participantes no produto desenvolvido pela EF, os professores em formação inicial, graduandos do curso de Letras que participam do Pibid, relatam desde a grande quantidade de exercícios de tentativa e erro, que ao final mostram a resposta correta aos alunos ainda que esses não tivessem prestado atenção na atividade (Betina), até mesmo problemas com o reconhecimento de voz nas atividades de *speaking* (Valdomiro). Em relação à essas falhas, nas respostas obtidas a partir da aplicação do questionário on-line, os participantes observaram que os alunos podem continuar tentando acertar o exercício quantas vezes quiserem e “traduzem” a página para realizar as lições (Valdomiro), podendo assim, como menciona Lara, “burlar” algumas das propostas pedagógicas ali presentes, que há uma grande a quantidade de “erros”, ou “falhas

técnicas” (Elis) e que o trabalho do professor em sala de aula acaba “atrasando” devido a essas falhas (Duda e Leonardo), como demonstram os excertos abaixo.

“A plataforma "Inglês Paraná" infelizmente **não tem cumprido com o objetivo proposto**, a plataforma em si é cheia de falhas técnicas. Além do mais **o conteúdo passado não é atrativo para o alunos** e não condiz com o conteúdo na sala de aula” (Q - ELIS).

“A plataforma possui muitas falhas no sistema , minha visão em relação a ela e que **não apresenta um conteúdo capaz de fazer com que os alunos se relacionem ou despertem interesse pela língua**” (Q - MICHELANGELO).

“Os alunos fazem bastante questões na tentativa e erro, já que a plataforma **mostra as respostas corretas**. Acredito que muitos deles tem passado de ano simplesmente por fazerem a plataforma (as vezes sem nem prestarem atenção), **pois colocam muita nota em cima dela**, que (na minha opinião) poderia estar sendo avaliado de uma outra forma mais efetiva” (Q - BETINA).

“**Apresenta muitas falhas técnicas** como reconhecimento de voz descalibrado, travamento durante as etapas, não possui um limite de tentativas, **os alunos podem traduzir a página** como se fosse qualquer outra, o'que faz com que eles a utilizem em português, etc” (Q - VALDOMIRO).

“Sem contar que é inútil quanto a educação de inglês, já que **além de não funcionar, a plataforma é possível ser burlada**” (Q - LARA).

“A segunda aula da primeira semana foi no laboratório, que não passa de uma tentativa fracassada do governo de implantar tecnologia ou fazer com que os alunos aprendam de outra maneira, sinceramente **eu não entendo o real objetivo da plataforma, além de não funcionar por conta dos erros presentes na plataforma**, como por exemplo, não salvar as atividades feitas, voltar para as fases iniciais, falha na hora de gravar áudio e etc” (DO - ELIS).

“No segundo período de aula foi na sala de informática, no **app do governo que é defeituoso** , no sentido de que quando os alunos realizam o *login* ele não aceita a senha ou **demora muito para abrir**” (DO - MICHELANGELO).

“A **plataforma é cheia de defeitos**. Esses dias eu descobri que os alunos traduzem a página. Eles clicam nos três pontinhos e traduzem a página e vão fazendo. E é cheia de “*bug*”. Não tem um limite de erro. Eles vão errando até quando der e depois aparece “*Perfect*”. Então, é uma coisa que não presta de jeito nenhum” (GF - VALDOMIRO).

“Vejo alguns alunos que realmente tentam fazer. **Mas a própria plataforma não contribui com isso**, porque é cheia de erro, por que a página sai. As vezes eles precisam refazer o conteúdo inteiro. E cheguei a conversar com alguns deles no começo. Perguntei se eles entendiam, se eles conseguiam. **E eles falaram que é fácil, porque é tentativa e erro**. Tipo assim, eles vão, vão, vão... Acertou! Acabou! Então realmente a Plataforma, ela **não atende às necessidades dos alunos**” (GF - ELIS).

“Então, uma coisa que eu percebi (inaudível)... **A página trava**. Aí saí dali. Aí atrasa tudo. Aí, a gente tem que chamar fulano pra arrumar. Por que **eles não tem interesse**” (GF - DUDA)

“E aí eu presto atenção que quando a gente consegue fazer com que o aluno fale até melhor que o nativo. Maravilhosamente bem. A plataforma às vezes não... tá lá “erro”. Aí isso eu vejo que **a pessoa desanima e entra no estado de depressão** tão profunda, que meu trabalho ali, acabou. Destruí todo o trabalho ali que eu tava tentando auxiliar a pessoa a falar e...” (GF - LEONARDO).

Outras representações sobre a plataforma acerca dos tipos de exercícios e as falhas no recurso digital aparecem nas falas de Conceição, Maya, Rita e Stefan. No trecho a seguir, Conceição relata que os alunos descobriram que poderiam tocar os áudios da plataforma com o microfone aberto para responder algumas atividades de repetição de frases e também afirma que os exercícios são “mecânicos”. Já Maya, que também é crítica em relação à plataforma, comenta que há falhas e que naquele dia não havia conseguido utilizar o recurso, pois as páginas não carregavam. Rita faz comentários a respeito da realidade similar com as outras professoras no que concerne a forma que alguns exercícios são apresentados aos alunos: a metodologia de “erro e acerto” ocorre em muitas turmas, ou seja, os alunos clicam nas opções até acertar as respostas e prosseguem com as atividades. A participante também comenta que os alunos não se engajam nas atividades e preferem conversar com os colegas. Stefan também menciona a metodologia de “erro e acerto” e diz que a plataforma não deveria mostrar as respostas aos alunos.

“E daí tem... Eles descobriram logo de imediato, né? Para não ter que repetir e abrir o microfone, abre lá, fala perfeito e vamos embora. [...] **então eles estão indo lá fazer um negócio mecânico**, só clica, clica e só vai passando... (GF - CONCEIÇÃO).

“[...] mas é **a maneira como foi imposto, a maneira...** é também não é assim, né? Não é um recurso maravilhoso que chegou, tem falhas, né? Hoje mesmo não consegui usar, né? Que rodava, rodava e não ia” (GF - MAYA).

“[...] ela tem duas... Duas escolas que é a mesma realidade. Eles vão por erro e acerto. Você pode ver lá... **Eles ficam clicando, conversando com um colega**” (GF - RITA).

“**Ela não deveria mostrar as respostas aos estudantes.** Deveria ter exercícios mais contextualizados. Ser complementar durante as aulas e não a tecnologia indispensável durante as aulas” (Q - STEFAN).

Como notamos nos excertos, as falas dos professores criam representações de que a plataforma não cumpre seu objetivo, não tem conteúdo e é defeituosa em muitos quesitos. As marcas linguísticas “não cumpre”; “não é atrativo”; “não apresenta conteúdo interessante”; “apresenta muitas falhas”; “mostra a resposta correta”; “não funciona”; “é burlada” e “demora para abrir” forjam essas representações. Por meio dessas escolhas lexicais, o discurso criado é o de não alinhamento da tecnologia educacional aos propósitos pedagógicos. O quadro abaixo resume essa questão.

Quadro 18: Síntese da categoria “‘A Plataforma Apresenta Muitas Falhas’: Tecnologia e Design do Recurso não Alinhados com o Pedagógico”.

Representações	Marcas linguísticas	Discursos
A plataforma: não cumpre o	Não cumpre; não é atrativo;	Não alinhamento da

objetivo; não tem conteúdo atrativo; é defeituosa, é mecânica.	não apresenta conteúdo interessante; apresenta muitas falhas; mostra a resposta correta; não funciona; é burlada; demora para abrir, não atende às necessidades.	tecnologia educacional com o pedagógico.
--	--	--

Fonte: o autor.

Em relação aos comentários dos alunos e das professoras sobre as falhas na plataforma, é possível observar que ao utilizar, no contexto da sala de aula, recursos digitais que causam frustração nos usuários devido a problemas técnicos, o professor acaba sendo o responsável por auxiliar os alunos na resolução de tais problemas ou por buscar formas de contorná-los. Assim, involuntariamente, o docente adquire novas funções em sua atuação em sala de aula, das quais não fazem parte de seus “saberes docentes” (Tardif, 2013) ou do “conhecimento de conteúdo” (Marcelo, 2019) e que, como consequência, custam quantias de tempo que poderiam ser mais bem aproveitadas com outras atividades condizentes a uma aula de línguas. Ademais, parte da frustração mencionada pelos participantes desta pesquisa no uso da plataforma Inglês Paraná, além de se pautarem muito na experiência de usuário³³, surge também ao perceber que os resultados de aprendizagem não estão sendo realmente atingidos, como comentam Elis, Betina e Lara.

Os comentários dos alunos sobre a plataforma também se estendem ao aplicativo móvel necessário para acesso ao recurso em *smartphones* ou *tablets*. Segundo instruções da própria página de perguntas frequentes do site Escola Digital³⁴, site da Seed para divulgação de informações sobre as iniciativas do governo na educação, os alunos podem baixar o aplicativo *EF English Live Business* para acesso a plataforma Inglês Paraná em seus dispositivos móveis. Nas resenhas deixadas pelos usuários do aplicativo na *Google Play*, loja de aplicativos para o sistema operacional Android, e na *App Store*, loja de apps para o sistema operacional dos

³³ O termo “Experiência de Usuário” (no inglês *User Experience*), comumente citado como UX, se popularizou na década de 1990 com o pesquisador Donald Norman. Em um artigo no site da empresa de consultoria em experiência de usuário Nielsen Norman Group, fundada por Norman e pelo pesquisador Jakob Nielsen, os autores afirmam que a UX “abrange todos os aspectos da interação do usuário final com a empresa, seus serviços e produtos”, sendo “o primeiro requisito para uma experiência de usuário exemplar é atender exatamente às necessidades do cliente, sem complicações ou incômodos” (Norman e Nielsen, 1998).

³⁴ O site Escola Digital é o “Portal Educacional do Estado do Paraná”, espaço virtual em que instruções para uso dos recursos educacionais disponibilizados pelo Estado, informações sobre as iniciativas do Paraná para a educação, links para acesso ao calendário escolar e outras informações relevantes para alunos e professores da rede estadual podem ser acessados. Disponível em: escoladigital.pr.gov.br.

dispositivos eletrônicos *iPhone* e *iPad*, há diversos comentários negativos sobre a usabilidade do app, mencionando dificuldades ao salvar o progresso do aluno nas lições, o reconhecimento de voz falho e outros problemas. Na *Google Play*, a nota do app possui 2,6 de um total de 5 estrelas — nota baseada em 2,39 mil avaliações. Na *App Store*, a nota é ainda mais baixa: 1,8 de 5 estrelas — pontuação baseada em um total de 256 avaliações. É válido destacar que o aplicativo é o mesmo utilizado por empresas que contratam os cursos *business* da *Education First* para seus funcionários e, dessa forma, os comentários nas lojas de aplicativos são provenientes não exclusivamente dos alunos do estado do Paraná, mas também de outras pessoas que acessam os materiais digitais da EF. A seguir, podemos notar essa avaliação em uma captura de tela da loja de aplicativos *App Store*.

Figura 7: Avaliação do aplicativo *EF English Live Business* na *App Store*.



Fonte: *App Store*, loja de aplicativos para os dispositivos móveis *iPhone* e *iPad*.

As falhas no aplicativo para *smartphones* e *tablets* se tornam um problema ainda maior ao observar dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgados em 2022. Em uma pesquisa realizada no ano de 2021, o IBGE³⁵ aponta que, pela primeira vez, o celular supera o computador na categoria “principal dispositivo de acesso à internet em casa [...] sendo responsável por 99,5% dos domicílios com acesso à grande rede” (IBGE, 2022). Dessa forma, se o aplicativo apresenta falhas que dificultam o processo de completar as lições e até mesmo o acesso ao conteúdo, o que de fato o Estado e a *Education First* estão entregando aos nossos estudantes é um produto “defeituoso”, como menciona Michelangelo, e que até mesmo “limita” o acesso às atividades para aqueles alunos que não possuem recursos financeiros para adquirir um computador, ou seja, alguns desses alunos apenas conseguem utilizar os recursos digitais oferecidos pela Seed nos dispositivos presentes na escola. Ademais, é importante levar em

³⁵ De acordo com o IBGE (2022) “[...] em 2021, o celular era o principal dispositivo de acesso à internet em casa, sendo utilizado em 99,5% dos domicílios com acesso à grande rede. Em seguida, vinha a TV, principal dispositivo para acesso à internet em 44,4% dos domicílios, superando, pela primeira vez, o computador (42,2%)”.

consideração que a proposta do Estado com a iniciativa privada não é necessariamente uma parceria, mas sim a compra de um recurso que é pago com dinheiro público e que, sendo assim, a empresa contratada precisa oferecer o suporte adequado a seus usuários, e um produto que condiz com os valores pagos anualmente pelo governo paranaense³⁶.

“OS PRÓPRIOS ALUNOS ESTÃO DESAPONTADOS E DESMOTIVADOS COM A PLATAFORMA”: CONTEÚDO E PROPOSTAS DESCONEXAS DA REALIDADE DOS ESTUDANTES

Uma das categorias mais presentes nos relatos dos professores em formação relaciona-se à desconexão entre as propostas e conteúdo da plataforma a realidade de ensino de língua inglesa. Tanto os professores em formação inicial quanto continuada apontam que o “Inglês para negócios”, propostas do curso que boa parte dos alunos nas escolas tem realizado, não deveria ser o foco no ensino da língua na educação básica.

Em um dos relatos, Alana também aponta que a plataforma Inglês Paraná se distancia da realidade dos estudantes e utiliza os adjetivos “inadequada” e “desinteressante” para descreve-la. Além de Alana, muitos outros participantes (Olívia, Sabrina, Jéssica, Isabelle, Carina) dessa pesquisa possuem a mesma representação em relação ao ensino da língua inglesa voltada ao mundo corporativo. Olívia e Leonardo, por exemplo, mencionam que ela não foi pensada para a educação e que a realidade das escolas não é adequada para o uso da plataforma. Jéssica, Sabrina e Maya, por sua vez, ressaltam a pouca relevância do conteúdo para os alunos pelo fato de ser direcionada ao mundo dos negócios, coadunando com a fala de Alana ao mencionar “o mundo corporativo”. Isabele reforça que os alunos não estão aprendendo e estão desmotivados devido ao fato de que o contexto trazido pela plataforma não dialoga com a realidade dos estudantes. Já Carina destaca a obrigatoriedade de uso da plataforma e a percepção de uma desconexão entre os conteúdos ministrados pelos professores em sala de aula, durante as aulas fora da plataforma, e o que é abordado nas lições digitais, o que resulta em diversas dúvidas por parte dos alunos sobre aquilo que estão aprendendo.

“Compreendo a Plataforma "Inglês Paraná" como inadequada para ser utilizada durante as aulas de inglês devido a sua estruturação baseada majoritariamente em contextos distantes das realidades dos alunos, no caso **o mundo corporativo, o que a torna desinteressante**” (Q - ALANA).

“A plataforma **não foi e não é pensada para a educação**, pois o conteúdo abordado nela é voltado para o Inglês corporativo/empresarial, não para ser usado no dia a dia dos alunos. Os assuntos não são correlacionados; seu modo de avaliação é puro ato e consequência, onde você pode ir marcando uma questão até acertá-la; etc. Além de que a realidade da escola pública brasileira, em sua maioria, não é apropriada. Faltam

³⁶ Para análise em relação ao investimento financeiro do Estado, ver capítulo sobre a Plataforma Inglês Paraná (Capítulo 4).

(muitos) recursos. **As escolas são obrigadas a aplicar a ferramenta**, mas muitas vezes não possuem uma internet que suporte o acesso de todos que precisam utilizá-la” (Q - OLÍVIA).

“Ela traz **conteúdo pouco relevante aos alunos**” (Q - SABRINA).

“É plataforma para o mundo dos negócios que **não conversam com a realidade dos alunos**” (Q - JESSICA).

“E **os temas abordados não estão muito de acordo com a realidade dos alunos**” (Q - MAYA).

“Pela experiência que tive usando a plataforma com alunos do sexto ano do ensino fundamental, eu **não vejo vantagem nenhuma na utilização da plataforma**. Ressaltando que ainda estou no terceiro ano do curso de Letras Inglês, mas como futura professora, acredito que essa plataforma não é funcional pois não traz nada inovador para a sala de aulas, **os alunos não aprendem a língua inglesa de forma fluente, os exercícios são sobre contextos que não fazem parte da vida de nenhum deles e os próprios alunos estão desapontados e desmotivados** com a plataforma de acordos com relatos que obtive e resultado de observação durante meu tempo no programa de iniciação a docência” (Q - ISABELLE).

“A plataforma inglês paraná não deveria ser aplicado para crianças e adolescentes, pois **foge de seu contexto e afasta o interesse dos alunos**” (Q - CARINA).

“**Totalmente fora de contexto!** Pode parecer apelativo, mas se mostra enredo capitalista que prega a "lavagem cerebral" para o mundo industrial” (Q - LARA).

“Eu acredito que o intuito do governo foi bom ao criar a plataforma, porém na prática **a plataforma não atingi o objetivo principal que seria os alunos aprenderem**, pois os exercícios foge muitas das vezes da realidade dos alunos e no meu caso como eu ajudo a professora em sala de aula eu observei que os exercícios da plataforma não caminham junto com o conteúdo passado em sala de aula pela professora” (Q - MAIARA).

“[...] No geral, **a plataforma não se relaciona com a realidade dos alunos**, fazendo com que a língua inglesa se distancie deles, promovendo uma não familiaridade com a língua inglesa” (Q - LEONARDO).

“[...] a obrigação de ir ao laboratório toda semana acaba atrapalhando o desenvolvimento e a continuidade do conteúdo que o professor prepara para os alunos, criando **aulas e atividades desconexas, pois são sempre interrompidas**” (Q - CARINA).

Questões relacionadas ao distanciamento do recurso digital desenvolvido pela EF e as aulas de língua inglês na escola também aparecem algumas vezes nas representações trazidas pelos alunos no grupo focal. Stella relata a dificuldade de auxiliar um aluno com dúvidas de conteúdos diferentes durante uma de suas participações nas aulas da educação básica como parte do Pibid. Alana, Valdomiro e Antônio também comentaram sobre a “desconexão” entre o conteúdo que os alunos encontram na plataforma (o Inglês Empresarial) e o que realmente estão vivendo em suas vidas, sugerindo que há dessa forma baixo “interesse” por parte dos alunos no aprendizado de LI ocasionado pela pouca “identificação” com as propostas e conteúdos abordados. Antônio é crítico em relação às falhas na plataforma e comenta que o

tempo reservado para a utilização do recurso digital é um “desperdício”. Olivia ainda comenta que seu grupo no Pibid chegou a aplicar um questionário aos alunos a respeito dos recursos didáticos usados nas aulas e que, como resposta, se depararam com uma maioria afirmando que “o conteúdo e a forma que a plataforma está disponibilizada é muito confusa”.

“Então, é... teve até uma experiência que veio um aluno perguntar pra mim e pra Olívia sobre como formar as frases e ele era do primeiro colegial e eles estão aprendendo sobre *Simple Present* e o exercício era sobre *Conditionals*. Então, é... não era do nível ali adequado pro nível de conhecimento dele” (GF - STELLA).

“Acho que o pessoal já falou bastante sobre isso, mas no geral o problema dela é totalmente descontextualizada pros alunos. Então, tem alguns que até tentam fazer. Tipo, se empenham, tá lá com o celular, querendo pronunciar, tirar alguma coisa. Mas não está atendendo o momento que ele vive. Não está falando sobre as fases da vida que ele vai, tipo, utilizar o vocabulário certo. Então pra algo que ele não tem tanto interesse assim. Então não acaba tendo tanta utilidade” (GF - ALANA).

“Bom, eu acho que a Plataforma não cumpre o propósito dela em nenhuma via. Por que, como a Alana falou, o contexto não é de acordo com o que os alunos tão vivendo. O conteúdo também é desconexo com o que eles precisam aprender. Muitas vezes você abre a Plataforma e tem um vídeo de uma reunião. Então, não tem sentido um aluno do Ensino Médio prestar atenção em uma reunião que ele não vai participar. E geralmente é reunião de negócios” (GF - VALDOMIRO).

“[...] a plataforma, ela falhou, falha e falhará. O que acontece, pelo menos eu vejo, é que são 50, 40 minutos ali que são absolutamente desperdiçados. Hmm. Você tem uma plataforma que ensina inglês empresarial para crianças, para adolescentes de 14, 15, 16 anos de idade. É uma coisa em que você... Eles não vão... Pelo menos nessa idade, não vão se identificar, não vão conseguir levar para eles. Quer dizer, a menos que você seja uma adolescente muito... Se veja como empresário, usando terno, fazendo reuniões de, sei lá quanto tempo. Chato para caramba. Eles não vão aprender inglês. Eles não conseguem interiorizar aquilo de forma alguma” (GF - ANTÔNIO).

“[...] a gente fez uma pesquisa sobre as aulas de língua inglesa do nosso colégio. E a gente percebeu muito com o questionário que a política (inaudível) sobre a plataforma do governo, que muitos responderam, a grande maioria respondeu que não, não estava atendendo. Sendo que o governo, teoricamente, fez aquilo para ajudar os alunos a aprender inglês. Muitas vezes eles responderam que o conteúdo e a forma que a plataforma está disponibilizada é muito confusa. Às vezes, até mesmo o nível mais baixo que as pessoas começam, fala que é muito avançado para eles. Que eles, realmente, não tiveram esse letramento com a plataforma. Só falaram: Ah! Faz a plataforma. E muitos também, durante as nossas visitas, eles vinham perguntar, não só sobre a matéria, né? Mas, sim, como mexer na plataforma” (GF - OLIVIA).

Durante o grupo focal, os professores em formação inicial também destacaram que o “nível” do conteúdo e dos exercícios presentes na plataforma é outro fator a ser analisado, vez que, muitas vezes, destoa do conteúdo trabalhado pelas professoras nas aulas fora do laboratório de informática. Leonardo ainda comenta que também sentiu dificuldade ao ver algumas atividades da plataforma e que os alunos caminham em passos diferentes.

“[...] Eu e a Gabriela estamos com o segundo colegial e primeiro colegial e os exercícios que são passados pela plataforma, não cumprem também com o objetivo... com os conteúdos que são passados em sala de aula. Então, muitas vezes os conteúdos que estão presentes na plataforma, parece que é um nível mais avançado e que não tá

fazendo parte ali do conteúdo programado que a professora tá passando na sala de aula. Então... os alunos **sentem essa dificuldade nos exercícios da plataforma de gramática**, porque eles não entendem o conteúdo, que não é também no nível deles. Mas também porque não tá fazendo parte ali do que eles estão vendo em sala de aula pra poderem lembrar” (GF - STELLA).

“Algumas coisas da plataforma ainda dá pra aproveitar. Bem pouco. Que é interação... Mas no geral eu vejo que é muito desconectado a sala em geral. **Às vezes tem uma pessoa que tá lá na frente e as atividades são difíceis até para mim. Enquanto o outro tá lá atrás. E eles não leem o enunciado. Vai só pulando, pulando, pulando aí pede minha ajuda e às vezes eles querem passar. Eu falo “não”.** Vamos ler primeiro, né. Aí às vezes eu até falo, né? Porque é muita ansiedade querer gravar, burlar sistema. Vamos lá: *‘breathe in, breathe out’*. Aquele exercício de *clean up your mind*. Isso toma tempo, mas fazer o quê?. [...] Mas no modo geral, a plataforma ela é isso mesmo. **Ela tá lá cobrando coisas de uma pessoa fluente** e ao mesmo tempo tem algumas interaçõezinhas, umas coisas interessantes ali, só que ela é muito... não tem nada a ver com a realidade. E é como muita gente falou. **Às vezes o professor tá passando sobre tal coisa e a plataforma ela é uma outra coisa, ela é um caso à parte**” (GF - LEONARDO).

As falas das professoras supervisoras do Pibid no grupo focal reforçam esse posicionamento de que há um desânimo por parte dos alunos frente ao conteúdo e às propostas pedagógicas. Conceição relata que os alunos não costumam ler as explicações gramaticais e os enunciados e depois pedem ajuda para realizar as atividades. Rita relata que percebe que os alunos não se conectam com as propostas da plataforma Inglês Paraná, pois ao pedir aos alunos para realizarem o teste de nivelamento, eles voltam para níveis inferiores aos que estavam previamente. O relato de Rita demonstra um pouco da consequência da metodologia de “erro e acerto” descrita na primeira categoria deste capítulo.

“Porque a parte da gramática, daí falando das duas escolas, mesmo a outra que tem dois laboratórios. Mesmo... **Eles não leem a parte da gramática. Eles simplesmente pulam**, né? Não sei como que é a realidade de vocês, mas pelas duas escolas que eu tenho, e isso desde o ano, comecinho do ano, no final do ano atrasado que a gente começou a usar já era assim, então **eles não têm paciência de ficar lendo a parte da gramática. Então eles vão para o exercício.** Aí alguns que às vezes tentam fazer exercício. Eles, né, ‘Professora como é que faz isso?’, ‘Você viu, né? A anterior ali tinha um exemplo, tinha explicação’. Não, não viu... Ele não sabe nem sabe o que que tá... Aí **eles nem leem o enunciado**, lá. As vezes tem que ler as produções de texto para falar sobre o feriado, sobre uma cidade. ‘Que que é para fazer aqui?’... Tem lá escrito, é só clicar no íconezinho lá. Então eles não leem. Então assim, então só faz de conta. Eles só tão passando, passando...” (GF - CONCEIÇÃO).

“Por que, quando ele termina um nível, eu peço para ele... Eu falo para eles, né? Então você terminou um livro para fechar sua nota do trimestre, faz o teste. Como tem uns que ficam fazendo até conseguir... Alguns eu ajudo, né? Porque alguns alunos que eu tenho mais (inaudível) dificuldade eu ajudo mais. [...] **E assim eles começaram indo lá para o nível 5, 6 sabe? Agora eles voltaram, eles estão lá no 1, 2, 3,** até ensino médio. Então eles viram que não tinha vantagem de eles ficarem lá no difícil. Então eles voltaram para atingir os objetivos” (GF - RITA).

Os excertos demonstram que os professores utilizam os adjetivos “desinteressante”, “desconexa” e “descontextualizada” para representar a plataforma. As marcas linguísticas

presentes também apontam para uma desconexão entre o que é proposto nos cursos da *Education First* e a realidade da sala de aula, vez que os professores afirmam que a plataforma não foi pensada para a educação, traz conteúdo pouco relevante aos alunos, afasta o interesse dos estudantes, não atinge os objetivos de ensino propostos e falha. As representações e as marcas linguísticas presentes nessa categoria colaboram com a criação de um discurso de não alinhamento da tecnologia educacional com o pedagógico.

Quadro 19: Síntese da categoria “Os Próprios Alunos Estão Desapontados e Desmotivados com a Plataforma’: Conteúdo e Propostas Desconexas da Realidade dos Estudantes”.

Representações	Marcas linguísticas	Discursos
A plataforma: é desinteressante; é desconexa da realidade dos estudantes; é descontextualizada; é confusa.	[A plataforma] não foi e não é pensada para a educação; traz conteúdo pouco relevante aos alunos, não se relaciona com a realidade dos alunos; afasta o interesse dos alunos; não atinge os objetivos de ensino; falhou, falha e falhará.	Não alinhamento da tecnologia educacional com o pedagógico.

Fonte: o autor.

A partir dos excertos extraídos do questionário, dos diários de observação e dos grupos focais, percebemos que há um olhar crítico dos participantes em relação ao conteúdo que é apresentado aos alunos pela plataforma. O Inglês para Negócios, como muitos apontam, não é atrativo para os estudantes e não dialoga com suas necessidades e suas vivências. Essa escolha de conteúdo também não se alinha com as propostas da BNCC no que diz respeito à elaboração de currículos. No documento oficial que rege a educação no Brasil, é mencionado que cabe às escolas a abordagem de “temas contemporâneos que afetam a vida humana” e de preferência que esse processo seja feito de forma transversal e integradora (Brasil, 2018, p. 19). Entre os temas descritos na BNCC e pautados por decretos e resoluções estão: educação ambiental; educação em direitos humanos; educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena; educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural; entre outros. Tais temáticas não se encontram em um material voltado para o contexto do mercado de trabalho e nem mesmo é parte componente de um recurso desenvolvido por uma empresa estrangeira, não dialogando

com as necessidades do contexto de ensino no Brasil e muito menos com o contexto do estado do Paraná e contribuindo para uma lógica do “estreitamento curricular”³⁷ (Freitas, L., 2012).

A fala de Lemke (2010, p. 469) a respeito do “paradigma curricular” é pertinente nesse contexto de “currículo” plataformizado e com materiais voltados para o ensino de língua inglesa instrumentalizado para o ambiente de trabalho. O autor afirma que esse paradigma “[...] assume que alguém decidirá o que você precisa saber e planejará para que você aprenda tudo em uma ordem fixa e em um cronograma fixo. Este é o paradigma do capitalismo industrial e da produção de massa baseada na fábrica”. Esse paradigma curricular é evidente nas decisões educacionais tomadas pelo governo paranaense. O próprio governo, pela voz de Renato Feder, secretário da Educação no Paraná do ano de 2019 ao ano de 2022, destacou em entrevista à Agência Estadual de Notícias³⁸ que a “criação do Inglês Paraná” tem por intuito o preparo para o mercado de trabalho. Aqui vale questionar se esse “currículo” e a utilização desse recurso digital estão de fato de acordo com os pressupostos da BNCC (2018, p. 16) tendo em vista uma educação que vise o “desenvolvimento global”.

Além das temáticas não adequadas ao contexto e da problemática da compreensão da plataforma como currículo, é imprescindível considerar a escolha de adjetivos usados por ambos os grupos de professores que participaram desta pesquisa: os professores em formação inicial e os que atuam nas escolas. Os participantes descrevem a plataforma como “desinteressante” e “descontextualizada” (Alana), de conteúdo “pouco relevante” (Sabrina), “confusa” (Olivia) e “desconectada” da realidade da sala de aula. Ainda, comentam que observam os estudantes como “desapontados e desmotivados” com o recurso (Isabelle), que ele “afasta o interesse dos alunos” (Carina) e que “não atinge o objetivo principal”. De modo geral, percebemos, a partir dessas escolhas lexicais para descrever a utilização da plataforma e o sentimento dos alunos, aspectos negativos no uso de tecnologias educacionais que não dialogam com o contexto e público-alvo. Ademais, é possível ainda notar um apagamento do “sujeito estudantil” frente a essas políticas educacionais que transformam nossa escola em uma máquina de preparo de mão de obra em favor de um “mercado escolar” do neoliberalismo (Dardot e

³⁷ Freitas, L. (2012, p. 389) aponta o “estreitamento curricular” como a noção de currículos que abordem o “básico” e visam servir de preparo para testes padronizados que não abordam as demais áreas de formação dos nossos jovens. O autor comenta que o argumento para justificar a limitação dos currículos ao básico é “muito conhecido no âmbito do sistema capitalista e que significa postergar para algum futuro não próximo a real formação da juventude, retirando dela elementos de análise crítica da realidade e substituindo-se por um “conhecimento básico”, um corpo de habilidades básicas de vida, suficiente para atender aos interesses das corporações e limitado a algumas áreas de aprendizagem restritas (usualmente leitura, matemática e ciências).

³⁸ Para leitura da fala do secretário na íntegra, ver análise sobre os discursos do Estado no Capítulo 4.

Laval, 2016). No texto assinado pelo Departamento de Literatura e Linguística da UFPR sobre o excesso de plataformas digitais impostas pela Seed, professores pesquisadores³⁹ da área de linguística e língua portuguesa também mencionam o “desrespeito” aos nossos estudantes e alertam que essa é uma “geração subestimada pelos poderosos, para que não pense, não reaja, não questione, simplesmente saiba digitar e reproduzir modelos” (Telles R. *et al.*, 2023, p. 7).

Diversos pesquisadores defendem que repensemos nossos modelos educacionais para que de fato eles acompanhem as revoluções tecnológicas e que busquemos a presença de práticas de letramento digital nas escolas (Coscarelli, 2018; Freitas, M., 2010; Moran, 2015; Ribeiro, A., 2020; Baptista, 2014; Sant’ana, 2016). Hoje, as tecnologias permeiam todos os contextos sociais (Selwyn e Facer, 2020) e, dessa forma, destaco que o que adoto aqui não é a uma postura de impedimento ou oposição para que elas estejam presentes também na escola, mas sim que esse seja um processo que sirva aos interesses da democratização do conhecimento e de reais melhorias em nosso ensino público.

“OS ALUNOS NÃO GOSTAM”: ENGAJAMENTO DOS ESTUDANTES

Muito relacionado com a desconexão entre as propostas didáticas da plataforma e seu conteúdo é o engajamento dos estudantes nas escolas com o recurso digital. Nas observações dos professores em formação inicial, há relatos referentes a esse engajamento. Lara, por exemplo, afirma que uma vez que as atividades de *speaking* abordam contextos profissionais, elas não cativam os alunos e assim, como Bianca sugere “os alunos não aprendem nada”. Também em relação a esse engajamento, os participantes sugerem que a estrutura mecânica dos exercícios (Gabriela) contribui para que os alunos se sintam desmotivados e que não aprendam, vez que não há promoção de pensamento crítico (Isabelle, Lara).

“Péssimas. Um **modelo industrial de *conversation***, contexto completamente **voltado a trabalhos, longe da realidade dos alunos** e por consequência não cativa atenção deles” (Q - LARA).

“Que não é eficiente. **Os alunos não gostam, não fazem as atividades de forma apropriada** e aproveitam das aulas no laboratório para fazer outras coisas” (Q - CLARICE).

“Eu acho que ela é apenas **uma aula gasta de forma que os alunos não aprendem nada, pois eles só ficam tentando várias vezes até achar a resposta certa** e além de

³⁹ O texto é assinado por professores de Literatura Brasileira e Linguística e graduandos do curso de Letras Português da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e visa, como os próprios autores mencionam, denunciar o desconhecimento geral da população com o cenário de desmando na educação do estado e ampliar o diálogo democrático a respeito desse contexto.

que gasta uma aula inteira sendo que os professores podiam dar uma aula” (Q - BIANCA).

“Com a turma do 2C pude conhecer a plataforma Inglês Paraná, **pude perceber o engajamento de uma pequena parcela de alunos que se mostraram interessados nos exercícios, porém grande parte faz um uso descuidado, encarando a plataforma como um jogo, chutando as respostas da maioria das perguntas ao invés de as responderem de forma cuidadosa e intencional**” (DO - ALANA).

“A escola tem aqueles *chromebooks* no laboratório, mas os alunos também podem fazer no próprio celular a plataforma, o que muitos utilizavam. O que me chamou atenção da plataforma é que, como uma primeira impressão, **os exercícios me pareceram bem mecânicos**. Por exemplo, um aluno estava realizando um exercício que ele tinha que ouvir um número e clicar na opção que correspondia aquele número escrito, no outro ele tinha que colocar uma frase simples na ordem certa. Então me pareceram exercícios bem mecânicos que a plataforma providência” (DO - GABRIELA).

“Aula utilizando a plataforma. Não gostei de utilizar essa plataforma. Os alunos não aprendem e não fazem a mínima ideia do que estão ouvindo ou fazendo, o método utilizado por eles é o de acertos por tentativa, **e os exercícios não promovem pensamento crítico de forma nenhuma. Um verdadeiro descaso com os professores, alunos e a língua inglesa**” (DO - ISABELLE).

“[...] A aula plataforma **não ajuda em nada os alunos a construir pensamento crítico ou entender a matéria, seguindo as atividades na base de tentativa e erro**” (DO - LARA).

As respostas dos participantes em relação ao engajamento dos alunos também se referem às falhas na plataforma e às propostas didáticas que, no grupo focal, são questionadas pelos professores em formação. Stefan diz que não há eficácia se a plataforma mostra a resposta aos alunos, Betina comenta que o próprio livro didático parece “mais interessante” com propostas que fazem os alunos pensarem um pouco mais para responderem as perguntas e Michelangelo diz que a plataforma não é atrativa e a quantidade de erros contribui para isso. Já Leonardo, comenta que mesmo os alunos que gostam e se engajam com as atividades da plataforma, não estão de fato aprendendo.

“**E a plataforma sendo falha, dando as respostas também e exigindo que os alunos copiem o vocabulário no caderno é zero eficácia também**. Por que, se o aluno tiver zero interesse ele vai achar a alternativa correta até ficar verde e acabar pra poder ficar no celular, ficar de boa. Tipo, não é que é ‘lixosa’ mas se fosse uma boa também e o aluno tivesse zero interesse ele iria fazer do mesmo jeito ou não ia fazer. Por que vai de cada um. Mesmo sendo uma porcaria, tem gente que faz certinho, né?” (GF - STEFAN).

“Me parece, pelo menos, que **os áudios que tem até no livro pro professor são melhores que a própria plataforma** que... Já, não sei se necessariamente destoa um pouco da tecnologia, né. Que a plataforma quer ser a tecnologia, né. **E até os áudios do livro parecem mais interessantes do que a própria plataforma** para eles fazerem, porque eles acabam tendo que pensar um pouco melhor, para às vezes responder alguma pergunta que tem no livro depois, que não é o que acontece na plataforma” (GF - BETINA).

“Eu não tenho muito o que acrescentar em relação ao que eles falaram porque está tudo certo. **A plataforma, ela não é atrativa para os alunos. Ela não tem muito a**

oferecer. É cheia de erros. E por conta disso, normalmente eles realmente não ligam, então é tentativa e erro. Eles vão fazendo. Acertou, acertou. Não acertou, tanto faz. Não tem diferença. Eles podem tentar de novo. Pelo menos é isso que eu observo nas aulas” (GF - MICHELANGELO).

“Então, eu não vejo nada contra usar quadro ou tecnologias analógicas, desde que se consiga alcançar o ensino. Porque eu vejo que eles vão para plataforma, muitos gostam. Porque parece que prende, foca a atenção aquilo, né? Estar em contato ali, estar com *laptop, notebook*. E parece que eles gostam de ir para o laboratório. Essa mudança, sair da sala, ir pro laboratório. Porém eu acho que, assim, acho não, né? O que eu vejo: Uns gostam, outros não gostam. **Mas não aprendem, não estão aprendendo nem no quadro, nem na tecnologia. Ou seja, dane-se essas ferramentas. O importante seria aprender**” (GF - LEONARDO).

Outras falas dos participantes obtidas no grupo focal sugerem que o momento de ida para o laboratório de informática, algo que muda a dinâmica da aula, atrai sim os alunos, mas não necessariamente por conta do uso da plataforma. Elis, por exemplo, relata que a maioria dos alunos em suas observações preferem utilizar o telefone celular ou conversar com os colegas durante a aula no laboratório. Bianca também afirma que os alunos preferem ficar conversando ou abrindo outras páginas enquanto estão no contexto de uso da plataforma e ainda destaca a posição de indiferença diante do papel do professor dentro da realidade de inserção dessa plataforma virtual. A fala de Leonardo, no grupo focal, sugere que mesmo com o pouco engajamento dos alunos com o recurso as professoras que atuam nas escolas tentam pensar e colocar em prática estratégias para fazer com que os alunos prestem atenção nos exercícios e que os realizem de uma forma menos mecânica. Leonardo também comenta que há alunos que gostam de usar a plataforma e outros que não, mas destaca que, de acordo com suas observações, ele acredita que não há aprendizagem com o uso do recurso digital da *Education First*.

“Pelo que eu consegui observar nas nossas aula-laboratório, os alunos não têm interesse na Plataforma. **É, a maioria fica no telefone. Para eles é mais uma hora de fofocar e ficar no celular, do que realmente aprender**” (GF - ELIS).

“Ah, é tipo... Eu vejo que a plataforma não serve para nada, assim. Tipo, é uma **aula desperdiçada**, que nem o Antônio falou. [...] Que nem, um dia a professora pediu para a gente ficar olhando para ver se eles não estavam abrindo outras páginas, porque tava dando problema no computador por causa disso. E, tipo, a gente olhou e tinha realmente um garoto com outra página assim. E aí, quando a professora passava, ele trocava direto. Então... E aí a gente vê um monte de gente clicando muito rápido na tela até acertar e passar. **Então, tipo, para a gente, a gente não faz muita diferença. E nem para eles também.** E a galera gosta de ir pra, pro lugar que tem dois laboratórios. Só que o de baixo ele é maior e o de cima, ele é um pouco menor. Daí, tem gente que não tem nem cadeira para ficar nos... nos computadores, então eles ficam no chão, que é muito pequeno para sala. E **aí eles ficam conversando, e eles gostam de ir pra conversar**” (GF - BIANCA).

“Interessante é que... não é todo mundo que fala que é plataforma para os alunos porque eu perguntei para eles, não é todos que falam que a plataforma, né, é ruim. **Muita gente acredita que consegue aprender com aquilo. Embora eu vejo que não, mas dizem**

que alguns gostam até. [...] No começo, eu não gostava que a Maya falava, né? “ai, copiem, copiem o vocabulário”. Nossa, copie... *Copy and paste*. Mas assim era uma tentativa dela de fazer com que os alunos parassem tudo, olhassem o que tá fazendo. Porque muitos estavam copiando as vezes até a mesma coisa. Eles só vão fazer por fazer. Parece que eles não sabem nem quem eles são, não sabem quem é o colégio, não sabem o que é a plataforma.” (GF - LEONARDO)

As falas das professoras no grupo focal acentuam os comentários dos professores em formação inicial, os pibidianos, descritos acima. É válido destacar que as professoras atuam nas escolas nesse contexto de inserção da plataforma Inglês Paraná desde o começo, portanto possuem um contato maior com o recurso e com as problemáticas que surgem na interação e engajamento dos alunos com esse recurso digital. Nos trechos abaixo, Rita e Maya relatam que os alunos colocam os fones de ouvido não para realizar as atividades de *listening*, mas sim para escutar músicas durante a aula. Há outros alunos que preferem jogar jogos on-line ao invés de realizar as atividades. As professoras então recebem mais uma função ao levar os alunos ao laboratório: verificar se estão realmente fazendo as atividades na plataforma. Rita, por sua vez, relata que percebe que os alunos gostam de ir ao laboratório, mas o motivo não é necessariamente para concluir atividades na plataforma.

“Você pode ver lá... **Eles ficam clicando, conversando com um colega. E quando eu coloco o fone eu percebo que eles colocam música.** E aí eles ficam ali. [...] É por que uns já terminaram o que tinha para fazer, daí eles ficam jogando. Porque eles vão, daí eles mexem no celular. Muitos falam assim: ‘Você não vai fazer?’, ‘Não, não... Eu gosto de fazer em casa’” (GF - RITA).

“Isso, **eles ligam o YouTube ali na outra aba e você tem que ficar ali olhando toda hora**” (GF - MAYA).

“Por que que eles gostam de descer pro laboratório? Pra matar um tempo...” (GF - RITA).

As falas das professoras ao serem questionadas sobre suas representações sobre a plataforma Inglês Paraná também caminham para uma “análise” delas mesmas como profissionais sobre suas práticas em sala de aula. As professoras comentam que ao realizarem atividades que não sejam no laboratório de informática com o recurso digital imposto pelo governo, os alunos participam mais das aulas e se sentem mais engajados no aprendizado de língua inglesa. Conceição afirma que tenta fazer pontes entre as aulas no laboratório e os conteúdos que precisam ser abordados em sala de aula e que, dessa forma, ao tomar liberdade como professora que conhece seus alunos ela recebe comentários positivos em relação às aulas, mas relata encontrar dificuldades em explicar aos alunos que ela não possui tanta escolha e não consegue sempre realizar as atividades que ela mesma elabora. Conceição continua a comentar sobre o *feedback* positivo que recebe dos seus alunos quando consegue realizar atividades que

não sejam as que são impostas pela plataforma. A professora ainda comenta que buscou colocar em prática em suas aulas algumas estratégias e dinâmicas de ensino que teve contato ao realizar um curso de formação continuada ofertado pelo próprio Estado. Conceição também compartilhou durante nossa conversa que pretendia realizar uma atividade denominada “dia do brinquedo”, sugestão dos próprios alunos e que, ao realizar essas atividades, ela percebe que os alunos se empenham mais durante as aulas.

“Então eu explico aquela gramática. Falo, ó! Vocês estão vendo isso aqui ou vão ver lá na plataforma. Então a gente faz exercício, eu explico. **Aí na outra vai para o laboratório. Na próxima semana a mesma coisa: Pega um ponto gramatical, a gente vê aquilo lá, porque eu sei que na plataforma eles não veem.** E aí sempre tem depoimentos de aluno: ‘Ah, Professora, porque que não podia ser sempre assim, ó? Eu entendi tanta coisa hoje. Eu aprendi, consegui entender. Por que que não pode ser assim, né?’ Então, assim não depende da gente, tem que explicar que não depende da gente na escolha” (GF - CONCEIÇÃO).

“Então em sala, eu sigo sim... **Eu sigo a gramática ali dentro do conteúdo** que tá do trimestre porque o que eles precisariam ver. Mas daí eu trabalho assim forma às vezes de interpretação, às vezes eu gosto de fazer um ditado de texto para eles treinarem escrita e ver quanto ele sabe de inglês também. Às vezes eu faço o jogo da memória. Outro dia eu fiz com eles com os verbos, que era do presente, do *Simple Past*. Aí fiz em formado *TikTok* lá no quadro mesmo. Eles tinham que vir abrir, né? Então assim eu tento, passo. Sigo mesmo assim o conteúdo ali, mas de uma maneira mais dinâmica também para fugir um pouco também, né? **Porque lá no plataforma, fica lá no computador daquele jeito lá.** Então quando é em sala eu sempre trabalho um ponto gramatical que está dentro do trimestre. Mas eu tento abordar de uma outra maneira. Nunca abri a TV lá, daquele negócio, da plataforma, porque ele vai ter os desenhinhos lá certinho. É um print... É um print da... Né? Da plataforma, que a gente vai ter. Então sempre sigo aquele cronograma da... do planejamento trimestral. Mas aí eu vou abordando de uma maneira que eu acho mais interessante, né? Até a gente fez os formadores... Vocês fizeram né? Também? Teve que fazer um *role-play*, né? Nossa, eles amaram aquela atividade. Porque daí a gente saiu da sala. Eles foram conversar. Nossa, até uma aluna falou assim: ‘Nossa, professora aprendi muito mais hoje do que na plataforma. Então assim, teve vários depoimentos muito bons, né?’” (GF - CONCEIÇÃO).

“Nossa, eu também adorei. Foi muito legal. Aí um aluno do segundo ano pediu pra gente fazer o dia do brinquedo. Até a gente vai fazer. **Eles querem fazer um dia do brinquedo.** Segundo ano, só que eu falei: Tudo bem, mas aí eu vou pôr... Eles vão ter que trazer um texto pronto, né? E daí, um apresentar, conversar com outro porquê da escolha do brinquedo porque que guarda aquele brinquedo até hoje, então eles querem fazer um dia do brinquedo. Você vê, o segundo ano do médio. Então, assim, **quando a gente foge um pouquinho, eles... Quem se preocupa e quem quer aprender, eles acham bom, né?’**” (GF - CONCEIÇÃO).

Nem todos os relatos das professoras durante o grupo focal são negativos. Rita esclarece que há alguns alunos que gostam do uso da plataforma. Todavia, no geral, esses são alunos que gostam do estudo de língua inglesa e que já possuem algum nível de fluência ou até mesmo

estudam a língua fora da escola. No entanto, em outro trecho, a professora afirma que os alunos não estão aprendendo e volta ao comentário que havia feito sobre o Inglês Paraná ser ofertado apenas para aqueles que têm interesse em utilizá-la.

“Para quem quer fazer. Então **eu tenho alunos, é tem um, dois, três por sala que realmente fazem, que gosta que, por que gosta do inglês.** Eu tenho aluno do oitavo ano, mas **esse aí ele já é fluzezinho assim sabe?** Ele fala bem, ele só fala em inglês. E ele tava falando: ‘Nossa, professora, mas a plataforma, né? É muito bom! Eu tenho aprendido bastante’... Mas ele. Ele gosta, né? E ele já tá preocupado: “Ai professora, será que o ano que vem o governo vai tirar a plataforma, porque eu queria continuar”... Então ele gosta. Então, não fala assim do aluno fazer aquilo que... motivar o aluno. Teria que ser seletivo” (GF - RITA).

“Olha, na realidade, nas aulas de... Mesmo... Da plataforma, **eles não estão aprendendo.** Porque a plataforma, eu vejo assim, não é para todos. Então se o governo quisesse ofertar... Quem quer fazer a plataforma, né? É uma ferramenta boa, aprende... Porém, não é para todo mundo. Não é todo mundo que quer fazer, se sujeitar a isso. Então, entrasse na sala, fala **‘Olha, temos uma plataforma, é assim, assim, quem quer fazer? Quem quer realmente fazer esse curso?’**” (GF - RITA)

Os excertos até aqui analisados criam a representação da plataforma como descontextualizada, não eficiente e falha. Tais representações são constituídas das marcas linguísticas “não promove pensamento crítico”, “não tem muito a oferecer” e “não é atrativa aos alunos”. Há, portanto, nas representações dos professores críticas às propostas didáticas, ao conteúdo e a real eficácia do uso da plataforma na sala de aula de LI. O discurso forjado a partir dessas representações e marcas linguísticas é o do “não alinhamento da tecnologia educacional com o pedagógico”

Quadro 20: “‘Os Alunos Não Gostam’: Engajamento dos Estudantes”

Representações	Marcas linguísticas	Discursos
A plataforma: traz um modelo industrial de <i>conversation</i> ; está longe da realidade dos alunos; não é eficiente; tem exercícios mecânicos; é falha; é uma aula desperdiçada.	Uso do verbo “promover” ao indicar que os exercícios não promovem pensamento crítico; não tem muito a oferecer; não é atrativa para os alunos.	Não alinhamento da tecnologia educacional com o pedagógico.

Fonte: o autor.

Em relação aos comentários apresentados e descritos acima, percebemos que há ainda mais problemáticas do que apenas os erros técnicos e o conteúdo descontextualizado: o engajamento dos alunos não têm correspondido a quantidade de tempo e recursos (financeiros e estruturais) conferidos à plataforma Inglês Paraná. Selwyn (2014) aponta para a existência de visões e agendas sobre as tecnologias educacionais que prometem um aumento de participação

e engajamento por parte dos alunos, além de um aspecto de eficiência também no mercado de trabalho. Tais visões, ao serem confrontadas com as falas dos participantes desta pesquisa, entram em colapso ao percebermos o baixo engajamento dos alunos e as críticas dos professores, tanto em atuação nas escolas, quanto em participação no Pibid, para com diversos aspectos do recurso digital desenvolvido pela *Education First* e adotado pela Seed. Ademais, alguns comentários apresentados pelos professores nessa categoria coadunam com a análise de Silva E. (2023) quando o pesquisador conclui que majoritariamente os exercícios de leitura da plataforma são atividades passivas, que não promovem o pensamento crítico por parte dos alunos.

Se a plataforma visa “[...] favorecer o processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa em nossa rede”, como menciona a página de apresentação do recurso no site Escola Digital, é importante discutir a presença do verbo “favorecer” nessa frase e observar o que nossos alunos e nossos professores, que de fato estão sendo impactados pelo recurso digital, tem a dizer.

No tocante às “questões políticas” que perpassam decisões educacionais, os relatos dos participantes desta pesquisa apontam que os responsáveis pelas tomadas de decisões compreendem a plataforma como “currículo” e não como “recurso” (ver relatos da professora Conceição). As implicações para essa compreensão, além do controle conteudista para o que está sendo levado para as salas de aula de LI, também se conferem ao processo de autonomia de nossos docentes nas escolhas de materiais e recursos e ainda na presença da voz de nossos estudantes para o tipo de educação linguística que eles desejariam receber nas escolas. Marcelo (2009, p. 126) defende um ensino que se conecte com a vida dos alunos e construa “comunidades de aprendizagem relevantes”, respondendo “às necessidades e interesses dos alunos como cidadãos com direito a aprender”. Portanto, em vista das falas dos professores em formação inicial e continuada descritas até então, é possível colocar em pauta o questionamento a respeito do “direito a aprender” dos alunos paranaenses. Ademais, o baixo engajamento dos alunos é refletido na motivação dos professores para continuar na profissão e buscarem formas de aperfeiçoar suas práticas. Marcelo (2009, p. 15) sugere que essa motivação está:

“[...] fortemente ligada à satisfação de conseguir que os alunos aprendam, desenvolvam capacidades, evoluam, cresçam. Outras fontes de motivação profissional, como aumentos salariais, prêmios, reconhecimentos, são boas, mas sempre na medida em que repercutam na melhora da relação com o corpo discente”.

Em vista do exposto na fala de Marcelo, podemos interpretar melhor as “frustrações” dos professores em formação inicial e das professoras supervisoras do Pibid que participaram desta pesquisa, a respeito da desmotivação de seus alunos e do baixo interesse e engajamento

nas aulas de LI. Não há como separar a identidade docente e a permanência na profissão da busca por resultados que, ao menos minimamente, demonstrem melhorias na aprendizagem. É sim angustiante ler relatos de alunos “desapontados” com a educação que estão recebendo nas nossas escolas públicas, mas é também o mesmo sentimento que surge ao nos depararmos com uma leva de graduandos em cursos de Letras que, desde o início de sua formação inicial, já observam cenários desafiadores e não conseguem encontrar muitas saídas para os sentimentos de “frustração” na profissão docente. Assim, a plataformização no ensino no Paraná, para além das implicações com o engajamento e aprendizagem de nossos estudantes, impacta diretamente na formação docente nas universidades do estado.

“MAIS DO MESMO”: USO DA TECNOLOGIA PARA REPRODUZIR UMA CONCEPÇÃO BANCÁRIA E/OU ESTRUTURAL NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

É considerável notar que ainda que muitos dos participantes desta pesquisa sejam estudantes em formação inicial, eles já possuem uma visão mais crítica a respeito do uso das tecnologias digitais na educação. Gabriela e Carina observam que não há inovação quando a proposta é apenas colocar os nossos estudantes para realizarem exercícios em uma tela. Alana, por sua vez, relata que não há uma aprendizagem que valorize a interação social, o que é hoje parte do currículo de educação profissional e linguística de professores em nossas universidades. Gabriela, que nas respostas obtidas no questionário problematiza a ideia de “inovação” trazida pelas propostas do Estado com o uso do Inglês Paraná, também comenta durante o grupo focal que a plataforma é “vendida como algo muito inovador” e que, na verdade, ela não compreende dessa mesma forma. A participante ainda comenta que a plataforma parece ser um “retrocesso” no sentido de metodologias de ensino, pois traz “mais do mesmo” e não está reproduzindo concepções mais “atuais” ao aprender LI como abordagens linguísticas por meio de gêneros textuais. O participante Antônio também problematiza a aula no laboratório afirmando que os professores poderiam utilizar melhor o tempo dessa aula, alocada para a plataforma, ao desenvolver quaisquer outras atividades.

“Na minha opinião, a plataforma **o mais do mesmo**. Os estudantes ficam na frente da tela do computador fazendo exercícios, do mesmo modo que ficavam com um papel no passado, fazendo os mesmos tipos de exercícios. **A plataforma em si não é nada inovadora**, mas apenas uma **utilização de tecnologias digitais para se fazer a mesma coisa que se fazia antigamente**. Deste modo não consigo ver a utilidade e muito menos o valor dessa plataforma” (Q - GABRIELA).

“Trata-se de uma tentativa do governo de **vender a ideia de um ensino revolucionário, quando na verdade é só uma simples atividade em uma tela**” (Q - CARINA).

“Uma ferramenta que era para ajudar os jovens estudantes a aprender o inglês é somente uma **desculpa de inovação para continuar a encher os bolsos de dinheiro dos proprietários** e a ilusão da educação do Paraná ser comparada com a educação da Finlândia.[...] A plataforma não foi e não é pensada para a educação, [...] **seu modo de avaliação é puro ato e consequência, onde você pode ir marcando uma questão até acertá-la**” (Q - OLÍVIA).

“A plataforma também falha em proporcionar uma prática de *speaking* adequada aos alunos, pois eles basicamente repetem frases, as quais o site muitas vezes não reconhece, o que gera todo um transtorno e frustração ao aluno, quando este ao invés de poder estar participando de forma mais engajada em um diálogo real com outro colega, meramente repete frases desconexas. O que **é importante refletir sobre quando consideramos a linha de aprendizagem que valoriza a interação social no ensino de línguas, o qual a plataforma não proporciona**” (Q - ALANA).

“A minha questão com a plataforma, além de tudo que já foi dito, é que pra mim a **maior parte dos exercícios poderia ser feito numa folha de papel, né?** Porquê... ela **é vendida como algo muito inovador como é colocado parece que toda tecnologia digital é inovadora**. A gente sabe que só colocar ali uma tela não quer dizer inovação. E ela não é. É a mesma coisa como uma lista de exercícios, um desembaralhe a frase para você formar. Um ‘Fale qual’... ‘Fale um número’. Tô tentando lembrar o que eu vi os alunos fazendo. Ahh.. Fala um número. Oitenta e seis, lá *eighty-six*. Qual número que é esse? Tem que colocar o número que falou. **Então, nada mudou**. E... tem toda essa questão, mesmo dos livros didáticos, né. **Essa questão do ensino de gêneros textuais, outras ideias que já vieram e que parece que ela foi um retrocesso na questão de metodologia, trazendo mais do mesmo de antigamente**” (GF - GABRIELA).

“Enfim, **eles não aprendem nada** na... Nessa, nessa aula no laboratório de informática. Enquanto **você poderia usar esses 50 minutos para desenvolver qualquer coisa mais útil**” (GF - ANTÔNIO).

Os excertos até aqui descritos criam a representação da plataforma como sendo um recurso digital que não inova e é nas palavras dos professores: “mais do mesmo”. Essas representações estão atreladas às marcas linguísticas que afirmam que a plataforma “não foi e não é pensada para a educação” e que a plataforma “falha”. Os discursos forjados a partir dessas representações e marcas linguísticas são o do não alinhamento da tecnologia educacional com o pedagógico e do descompasso entre propostas pedagógicas e as perspectivas atuais de ensino e aprendizagem de línguas. O quadro a seguir resume os resultados obtidos a partir das falas dos professores nessa categoria.

Quadro 21: Síntese da categoria “‘Mais do Mesmo’: Uso da Tecnologia para Reproduzir uma Concepção Bancária e/ou Estrutural no Ensino de Língua Inglesa”

Representações	Marcas linguísticas	Discursos
A plataforma: é mais do mesmo; não é nada inovadora; é uma desculpa de inovação.	Não foi e não é pensada para a educação; a plataforma falha.	Não alinhamento da tecnologia educacional com o pedagógico; Descompasso entre propostas pedagógicas

		e as perspectivas atuais de ensino e aprendizagem de línguas.
--	--	---

Fonte: o autor.

Ao observarmos as falas dos professores descritas anteriormente, podemos afirmar que alguns trazem olhares bem críticos sobre as propostas didáticas, a presença da tecnologia digital nas aulas, e até mesmo sobre a concepção de linguagem presente nos cursos da *Education First*. Os participantes representam a plataforma como não adequada para a educação básica e são enfáticos ao afirmar que não há inovação com o uso da plataforma em sala de aula, vez que, os exercícios são mecânicos e se baseiam em repetição, sendo eles “a mesma coisa que se fazia antigamente” (Gabriela) — conclusão similar ao que Silva E. (2023) traz em sua pesquisa de mestrado em relação às abordagens de leitura na plataforma.

Os professores também apontam para a falta de valorização da interação social no ensino de LI nas propostas didáticas presentes nos cursos e para o distanciamento dessas propostas de perspectivas de ensino mais atuais, que abordem gêneros textuais, por exemplo. Partindo do pressuposto que o curso de Letras Inglês da UEL, como já mencionado, traz disciplinas que buscam desenvolver um senso crítico nos graduandos para o que se coloca como perspectivas atuais do ensino de língua inglesa: concepções de linguagem, práticas sociais, multiletramentos, língua franca, uso de gêneros textuais e outros; é muito significativo que esses professores em formação inicial já consigam observar as práticas a partir das teorias e também analisar, de certa forma, os materiais e recursos didáticos que estão sendo levados para a sala de aula.

Ainda no tocante às perspectivas de ensino de língua inglesa mais atuais, não podemos deixar de fazer menção ao que é estabelecido na BNCC, uma vez que o próprio Estado em seus discursos afirma que as propostas didáticas existentes nos cursos da plataforma estão em conformidade com o documento oficial que hoje orienta a educação em território nacional. A BNCC determina que o ensino de LI precisa ser de caráter formativo, se inserindo em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica e priorizando a função social e política da língua, assim como tratando-a em seu *status* de língua franca (Brasil, 2018). Ainda de acordo com o documento:

Ensinar inglês com essa finalidade tem, para o currículo, três implicações importantes. A primeira é que esse caráter formativo obriga a rever as relações entre língua, território e cultura. [...] A segunda implicação diz respeito à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal,

visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. [...] a terceira implicação diz respeito a abordagens de ensino. Situar a língua inglesa em seu *status* de língua franca implica compreender que determinadas crenças – como a de que há um “inglês melhor” para se ensinar, ou um “nível de proficiência” específico a ser alcançado pelo aluno – precisam ser relativizadas (Brasil, 2018, p. 241-242).

A plataforma, segundo as vozes dos professores, não aborda as concepções trazidas na BNCC. A análise de Silva E. (2023) sobre a habilidade de leitura também aponta que há lacunas ao observar o que o documento estabelece para o ensino de inglês e o que a plataforma de fato oferece. Nessa análise, o pesquisador também indica que há uma ausência do trabalho com os multiletramentos e com o desenvolvimento do senso crítico nos alunos a partir das atividades presentes nos cursos da plataforma.

“ESTAMOS SEGUINDO O QUE NOS FOI IMPOSTO”: PERDA DA AUTONOMIA E IDENTIDADE DO PROFESSOR

Sobre a autonomia e a construção da identidade do professor, houve vários relatos dos professores em formação inicial com observações relacionadas a obrigatoriedade do uso da plataforma em sala de aula, tendo em vista que há apenas duas aulas de língua inglesa por semana, sendo uma delas reservada exclusivamente para o uso do laboratório com objetivo de realizar atividades on-line no Inglês Paraná. Essa aula na semana em que os professores devem utilizar o recurso, é “um tempo que poderia ser melhor utilizado”, como aponta Valdomiro. A professora Conceição, que atua nas escolas públicas de Londrina, também afirma que sua percepção sobre a plataforma é mais “negativa” e menciona a imposição e a falta de equipamentos como um dos problemas. São diversos os relatos dos professores, tanto dos graduandos do curso de Letras que participam do Pibid e observaram e auxiliaram os professores nas escolas, quanto dos professores supervisores inscritos no programa, sobre como se sentem “frustrados” ou “desanimados” devido a imposição de uso da plataforma (Isabelle, Lara). Ademais, para os professores em formação inicial, já há observações em relação aos impactos da plataformização em sua própria educação docente (Lara). Já Rita e Maya, professoras regentes, afirmam que a política de obrigatoriedade de uso da plataforma e a maneira que ela tem sido inserida nas escolas não auxilia no processo de aprendizagem.

“De maneira geral, a Plataforma Inglês Paraná é um regresso na educação pública do estado. **A obrigatoriedade de uma das aulas da semana ser na plataforma**, tira a autonomia do professor, um tempo que poderia ser melhor utilizado” (Q - VALDOMIRO).

“**Da maneira como foi imposta negativa**, principalmente porque não temos equipamentos suficientes para atender a demanda de alunos por sala. Tem se tornado inviável e de pouca aprendizagem” (Q - CONCEIÇÃO).

“Hoje os alunos tiveram aula no laboratório de informática, por conta de ser aula utilizando a plataforma do governo que é bem escassa. [...] **Me sinto bem frustrada em aulas assim**, mas entendo que não é culpa da professora regente, **afinal só estamos seguindo o que nos foi imposto, ambos professora regente e auxiliar**” (Q - ISABELLE).

“A professora ajudou uma aluna que estava com dificuldade para acessar a plataforma defeituosa, essa aula foi silenciosa todos fazendo a atividade nos 'notebook'. **É uma pena que o uso desta plataforma agora seja obrigatória ela possui muitos defeitos e dificuldade a vida da professora**, não gosto da plataforma” (DO - MICHELANGELO).

“Novamente tivemos aula plataforma, nesse formato de aula não tem muito o que eu possa fazer, pois a maior parte das dúvidas é sobre problemas com os aparelhos em mal funcionamento, afinal nesse tipo de aula eles não fazem as atividades realmente, eles apenas vão chutando até acertar. **A diferença é drástica comparada com aulas dentro da sala, eu saio sempre desanimada e inconformada com essa situação. Não gosto de dias de plataforma, ela é maléfica.** Hoje utilizamos a aula plataforma. Uma péssima experiência que me desanimou de certa forma quanto a influência que terei em minha área quando for minha hora de atuação. Afinal, mesmo a plataforma se mostrando infrutífera não a nada que a professora Maya, e nenhum outro professor, possa fazer a não ser incluir em seu planejamento de aula, por ser algo obrigatório” (DO - LARA).

“**Considero uma perda de tempo e isso me entristece, percebo o quão limitado é o poder de ação de um professor.** Isso me faz questionar sobre meus valores e o futuro” (DO - LARA)

“É interessante, mas **da forma que é exigida não ajuda muito o aluno na aprendizagem**” (Q - MAYA)”.
 “A plataforma em si é um bom instrumento e aliado durante as aulas porém **a maneira que é imposta acaba atrapalhando o processo** (Q - RITA)”

Um dos relatos obtidos no questionário aponta também para uma mudança no papel do professor em sala de aula, pois esse agora passa muito tempo resolvendo problemas técnicos (Duda). O relato de Duda, que segue nos próximos excertos, é corroborado com algumas falas de outros professores em formação inicial geradas durante o grupo focal. Um dos participantes chega a mencionar que a partir dessa obrigatoriedade, o professor acaba se tornando um “tutor” (Leonardo), já outro participante, a partir de suas observações e participação nas aulas como parte do Pibid, aponta que os alunos fazem mais perguntas sobre como usar a plataforma ou como resolver problemas técnicos do que sobre os conteúdos (Helena).

“Só que **essa obrigatoriedade acho que é o maior problema**, é a obrigatoriedade. Aí o professor se torna um tutor, né?” (GF - LEONARDO)

“Hoje a gente está no contexto do que a gente pode e não pode usar, né? **No caso, a plataforma do Paraná é obrigatório para os professores, então não tem muita escolha.** Então eles falam que a gente tem essa liberdade para ver o que que é melhor para os alunos, **mas essa liberdade de hoje para a gente com o professor tá limitado.** E eu vejo isso pela professora que eu estou auxiliando lá no Pibid no “Colégio Estadual C”. E então, assim, os alunos já sabem: Uma aula na sala, uma aula na sala de

laboratório que eles vão usar a plataforma” (GF - ISABELLE)”.

“Acho que uma das coisas que a gente mais ajuda no laboratório de informática é algum problema com o computador, outra hora é um problema com microfone, ou eles não estão conseguindo entrar no site pra fazer login. **Nunca pergunta sobre o conteúdo, sabe?** Porque eu acho que ele não tem uma... Um interesse naquele conteúdo. Acho que ninguém aqui tem interesse naquele conteúdo. É um inglês empresarial, assim. E isso vem desde o fone... A galera não traz, aí começa a gritar no computador, aí pega o celular, vai lá para fora. Aí vai dar uma volta. Sumiu! Cadê a criança que tava com o celular? Dificil!” (GF - HELENA).

“**Atrapalha as aulas**, pois os professores passam maior parte do tempo tentando ajudar os alunos com os *laptop* do que tendo um aprendizado funcional” (Q - DUDA).

Para além da redefinição do papel do docente em sala de aula, os participantes também comentam sobre o trabalho em “dobro” (Alana) que os professores acabam tendo, pois nas aulas que elas não utilizam o Inglês Paraná, é necessário retomar o conteúdo o que prejudica também a “continuidade” da aprendizagem (Carina).

“A gente tem essa aula no laboratório. Só que, os alunos vão fazer, eles não sabem o conteúdo que está lá. Então, a professora (inaudível) no laboratório, na sala, ela tem que retomar o conteúdo da plataforma. Senão, eles não vão bem, sabe? Eles não conseguem fazer. Então, **ela fica presa, tipo, no dobro. Ela tem que retomar e ficar meio que dependendo da Plataforma.** Na questão de cumprir no papel, por conta dos acessos, se preocupando mais com os números, do que qualidade de educação no aprendizado de inglês” (GF - ALANA).

“Eu acho que **a pior parte pra mim é quebrar a continuidade do conteúdo** que passa na sala. Tá bem limitado, assim, o tempo que a gente tem. Por exemplo, quando a gente tem que preparar alguma atividade, tem que ser bem curto. Porque não dá para desenvolver em outra aula e por ser um conteúdo vazio assim pros alunos” (GF - LAURA).

Rafael e Leonardo também afirmam que alguns problemas surgem da obrigatoriedade de usar o recurso nas aulas, apontando para uma não eficiência da plataforma e de uma pressão governamental e, conseqüentemente, da equipe pedagógica das escolas, para o uso do Inglês Paraná. Rafael também comenta sobre a inserção de outra tecnologia digital nas escolas paranaenses que, em suas observações, têm atrapalhado o gerenciamento de tempo nas aulas. O participante se refere à “chamada por reconhecimento facial”⁴⁰, recurso implementado em maio de 2023 em 1.667 colégios no estado.

“**E eu acho que o sistema dos alunos é ruim mesmo. Não é eficiente.** E eu acho que talvez uma possível solução, é cancelar a obrigatoriedade de o professor de fazer uso desses materiais. Deles poderem selecionar, ou deles poderem até alterar os materiais que os alunos utilizam. Ele poder... dele ter influência sobre aquilo que ele põe para os alunos dele, né? Dele ter uma... uma margem de trabalho naquilo que ele pode trabalhar com os alunos dele. Eu **conversei com vários professores e todos eles**”

⁴⁰ A chamada pode ser feita pelo aplicativo “Escola Paraná Professores” ou pelo “Registro de Classe Online” (RCO). De acordo com uma nota publicada no site da Agência Estadual de Notícias, “o objetivo é ter um registro de frequência mais preciso por meio da solução que une inteligência artificial e biometria. Nesse modelo, também não há risco de alguém responder a chamada por outra pessoa”.

falaram mal dessa obrigatoriedade sobre esse sistema, que eles sofrem pressão do governo, e a infraestrutura, o funcionamento desse sistema, muito ruim. Tipo, teve um dia que eu lembro que **a professora, ela disse que ela foi obrigada a fazer a chamada através de uma foto com os alunos**, e daí tem a câmera lá no Educatron, e daí perdeu quase que 10 minutos da aula, porque teve que falar para todo mundo tirando o boné, tem que tirar o óculos, tirar a máscara, e daí depois da foto, na foto digamos que pegou 10 pessoas. Dessas 10 pessoas, ela reconheceu um ou dois alunos. Daí ela tem que manualmente, e coisa que, se fosse no papel, ela só pergunta: ‘gente, quem faltou hoje?’, ‘Fulano e fulano’. E pronto, coisa de menos de um minuto já foi solucionado. Então, **tem que ser refletido, né... A eficiência desse sistema. É... e é isso**” (GF - RAFAEL).

“Realmente é isso. **O problema está sendo na obrigatoriedade do uso de plataformas educacionais**. Como a gente viu no PFI⁴¹. Esse que os professores reclamam, essa obrigatoriedade. Mas eu até comentei isso mesmo com os próprios alunos: o Governo está obrigando vocês a fazer essas plataformas. Porém, vocês podem fazer o uso dela, acho que é só meia, meia aula ou algo assim, eu não lembro mais. Expliquei para eles certinho. Porque, **existe essa pressão mesmo dos professores e eu ouvi o diretor bravo brigando com os professores, que não estavam usando essas plataformas**. [...] E é sobre a obrigatoriedade é isso... Tudo o que é obrigado, ele torna cansativo, ele torna chato, ele torna tóxico. **E falta muita autonomia do professor**, sim. Né, dele poder escolher qual plataforma seria melhor, o que usar” (GF - LEONARDO).

Ao conversar com as professoras supervisoras durante o grupo focal, surgiram várias falas que se encaixam nesta categoria. As professoras afirmam que se encontram em um processo de perda de autonomia e identidade ao serem obrigadas a acatar decisões pedagógicas das quais elas não participam e trazer para a sala de aula um recurso que, nas palavras de Conceição, “prende” os professores. A mesma docente também comenta que há uma “pressão” para registro no RCO⁴² de atividades que destoam das propostas na plataforma, relatando também que ela está sim trabalhando o conteúdo adequado e sugerido no registro de aulas e planejamento, mas com abordagens diferentes, como o exemplo de uso do gênero canção. Rita comenta que esse planejamento, para as aulas que não são no laboratório de informática, também se baseia nos conteúdos que estão na plataforma. Em outro relato durante a conversa, Conceição volta a comentar sobre a pressão quando realiza atividades que “fogem” das descritas no RCO. Também durante o grupo focal, Maya afirma que a imposição para o uso da plataforma não auxilia na eficácia da aprendizagem de língua inglesa e que há uma pressão para finalizar muitas lições por trimestre e que o objetivo do governo é que os professores apresentem números, indicando lições concluídas.

⁴¹ No curso de Letras Inglês da UEL, na disciplina “Oficina de iniciação à docência: ensino de inglês na educação básica”, os graduandos precisam produzir um Projeto Final de Intervenção (PFI) ao final da disciplina, após visitas às escolas públicas de Londrina, estudos teóricos sobre temáticas pertinentes à educação e discussões com os professores e pares.

⁴² O Registro de Classe On-line (RCO) é um espaço virtual para que os professores registrem frequências, conteúdos e/ou planejamentos e avaliações de seus alunos.

“Eu acho assim, a plataforma ela deu uma igualada, meio que nivelou a gente também, não é? **A gente ficou presa, porque assim cada professor tinha ali às vezes a sua característica, seu perfil**, né? Um gosta de mais dinâmico, outro é mais tradicional. Ele deu uma nivelada na gente. **A gente ficou meio preso** assim. Então, vira e mexe... Ai então a pedagoga, né? Às vezes levam música. Que nem esses dias que foi fazer também os verbos lá, então, levei uma música pra gente trabalhar e aí a pedagoga fala: **oh, o que você fizer de diferente, tem que seguir RCO, você tem que registrar no RCO**⁴³. Se você fugiu. Mas não é fugir, eu trabalhei o ponto gramatical. Só que daí você fica colocando lá, né? Tem que mexer, alterar planejamento, eu não vou fazer isso, sabe? Era o tempo verbal que estava dentro do trimestre? Era. Só que eu não vou ficar registrando e também eu vou ficar presa lá, sabe?” (GF - CONCEIÇÃO).

“E o pior... E o pior de tudo é que assim **o nosso planejamento que eles mandam é exatamente baseado na plataforma**” (GF - RITA).

“É, nossa, só sei que assim, a gente não tem mais identidade. Por que cada um é de um jeito, né? Cada um gosta de trabalhar de um jeito e a gente não tá conseguindo. Tá perdendo essa identidade, sabe? (inaudível) não é assim que você é. Quem você gostaria de passar. Eu vejo assim, às vezes, um aluno que foi meu aluno lá atrás e vê hoje assim deve falar “nossa, a professora mudou”, né? Por que, **eu sempre gostei de fazer bastante coisa diferente, jogos, né? Atividade mais dinâmica**. Sempre gostei. E aí agora... E ainda **você tenta fazer e a pedagoga vem e fala ‘não pode fugir do RCO’**” (GF - CONCEIÇÃO).

“É isso mesmo, né? Tanto... tanto a questão da plataforma também, né? Veio para agregar. Eu acredito, né? Que é uma tecnologia que veio para agregar é **a maneira que está sendo imposto**, né. A forma que ela foi construída... que **eu acredito que não esteja sendo da melhor maneira para aprendizagem dos alunos**” (GF - MAYA).

“Eu falei, então vamos copiar o vocabulário de cada lição e eu vou dar nota nisso também. Só que daí o que que aconteceu, eles começavam a copiar e ficavam... Não conseguia terminar uma lição por dia. E aí, **agora teve uma pressão muito grande de ter 12 lições por trimestres terminadas**. E aí eu percebi, tem até o momento da recuperação agora, né? Dia 9 de agosto a gente... Nós exportamos a primeira... A primeira nota e agora tem a parte da recuperação. Eu falei então suspende a anotação. Vamos só, já... **Vamos fazer o governo quer, né? Vamos fazer números, é números que eles querem**” (GF - MAYA).

Em paralelo aos comentários de Maya sobre o cumprimento de metas e a apresentação de números, a professora Conceição faz comentários similares e diz estar “desanimada” com o contexto de imposição. A professora também menciona que tudo isso é um “faz de conta” e, dessa forma, destaca não acreditar nas propostas trazidas com o uso da plataforma. Em outro trecho, a professora disse que estava “insatisfeita com a plataforma” e que questionou a equipe pedagógica da escola em que trabalha sobre a regulamentação da obrigatoriedade do uso desse recurso digital em suas aulas, mas que o questionamento não foi levado para frente. Conceição também afirma que no primeiro trimestre com uma de suas turmas, ela se sentiu mais como

⁴³ “A ação dos professores está hoje constringida por condicionantes de ordem burocrática, subordinada e dependente do que se pode denominar de ‘plataformismo’; isto é, todas as ações - marcação de faltas, sumários, avaliações, contatos etc - têm que ser registradas numa plataforma digital, com requisitos estritos em termos de números de caracteres e de configurações uniformes, com prazos limitados para o seu preenchimento, o que sobrecarrega os professores e os distrai da centralidade da ação pedagógica” (Sarmiento, 2017, p. 288).

uma “técnica” do que professora de inglês — tal comentário também foi feito pelos pibidianos e pode ser visto nas falas de Duda e Leonardo já descritas em parágrafos acima. As falas dos participantes, tanto os professores em formação inicial quanto continuada, também evidenciam a carência de letramento digital de nossos alunos.

“Eu mandei um textão lá para Raquel, né? Que é responsável lá da plataforma. Mandei um textão. Mandei para o diretor também. **Ceguei em casa tão desanimada, falei para o meu marido: “Olha, eu não vou trabalhar, eu me recuso a trabalhar desse jeito. Eu não vou”.** Ele não é professor. Ele falou: “Vai te dar problema isso? você pode fazer isso? Se você puder, aí... Aí é onde a gente vai saber se a gente é o único, a meia dúzia que vai tentar enfrentar um negócio. Aí assim, mas nossa foi difícil. **Eu acho que eu acabei o primeiro trimestre inteiro mal, mal assim, sabe de não concordar com aquele faz de conta.** Eu não vou aceitar fazer de conta que eu tô dando aula, tô enrolando. Aí o primeiro trimestre, a gente é mais técnico do que professor de inglês. Porque depois, aos pouquinhos vão se ajeitando. Mas no início eles não lembram a senha, a senha da problema, não sabe o e-mail, ou veio de outra escola, veio de particular, veio de outro estado. E você tem que correr atrás. Então assim, **primeiro trimestre é mais técnico, eu sempre falava assim, me sentia mais técnica de laboratório.** Porque aí os pequenininhos do sexto ano não sabe onde é o arroba, eles só usam celular” (GF - CONCEIÇÃO).

“O ano passado eu fui falar com a pedagoga lá do “Colégio Estadual B”, porque assim **eu tava tão insatisfeita com a plataforma,** eu falei: Olha, acha o documento. Onde que é obrigatório isso daí? Pede lá no núcleo, né? Vê para mim, porque, né? Eu tava tão insatisfeita. Aí **passou uns dias e a Pedagoga falou: Conceição vamos deixar isso quieto? Acho que é melhor.** Porque assim, eu ia ser também a única, às vezes, querendo, né?” (GF - CONCEIÇÃO).

Há, como podemos notar nas falas dos participantes desta pesquisa, problemáticas que surgem na imposição de um recurso didático que não se encaixa no contexto de uso e diminui um aspecto muito importante na construção de identidades profissionais em qualquer área: a autonomia no trabalho. Em relação a essa autonomia e a respeito dos distúrbios que a sua falta pode ocasionar, Conceição aponta que os alunos acreditavam que era ela quem estava impondo a plataforma durante as aulas e que alguns questionamentos por parte deles surgiam. Já Rita comenta estar ciente de que os docentes da área de língua inglesa não são os únicos a enfrentarem esse processo de perda de identidade e autonomia como profissionais. Rita cita o exemplo das aulas de matemática, nas quais os professores já recebem o planejamento pronto e devem segui-lo, pois nas aulas posteriores o conteúdo será abordado em questões presentes em atividades em outra plataforma chamada *Quizizz*. Ou seja, nas palavras de Rita, está “tudo engessado”.

“Então, aí, outra coisa assim, agora eles já estão entendendo, mas **no começo acho que eles ficavam achando que eu... Eu que descobri essa plataforma e eu tava impondo que eles tinham que fazer.** Não aconteceu com vocês de algum achar isso lá no começo? ‘Professora, mas pra que isso? Por que que você trabalha isso, professora?’” (GF - CONCEIÇÃO).

“E isso não aconteceu só com a gente. Isso está acontecendo em todas as matérias. Em matemática, tudo, **ele já traz o planejamento pronto** porque tem uns *quizzes*, né?”

Porque nós temos a plataforma, mas os professores aí tem o *Quizizz*. Se ele não seguir a plataforma, não andar naquele jeito aquela semana, porque o que ele deu naquela semana vai cair no quiz da próxima. Então assim, **tá tudo engessado. O professor perdeu totalmente a autonomia de trabalho**, totalmente” (GF - RITA).

Os excertos até aqui descritos criam a representação da plataforma como “defeituosa”, “maléfica” e “não eficiente”, como podemos notar nas marcas linguísticas “não ajuda muito o aluno”, “é uma perda de tempo”, “atrapalha as aulas” e “prende o professor”. Essas representações e marcas linguísticas contribuem para a criação do discurso do não alinhamento da tecnologia educacional com o pedagógico e do discurso de desqualificação dos professores, que sentem que sua autonomia foi diminuída em sala de aula.

Quadro 22: Síntese da categoria “‘Estamos Seguindo o que nos foi imposto’: Perda da Autonomia e Identidade do Professor”.

Representações	Marcas linguísticas	Discurso
A plataforma: é um regresso na educação; é defeituosa; é maléfica; não é eficiente.	Tira a autonomia do professor; tem se tornado inviável e de pouca aprendizagem; é uma perda de tempo; não ajuda muito o aluno; atrapalha as aulas; prende o professor.	Não alinhamento da tecnologia educacional com o pedagógico; discurso de desqualificação dos professores.

Fonte: o autor.

Nas falas dos professores em formação inicial, é possível perceber um viés crítico sobre seus papéis em sala de aula tendo em vista aspectos relacionados à autonomia e a construção da identidade do professor. Assim, é preocupante perceber que pessoas tão jovens e ainda em fases iniciais de sua formação profissional já se encontram desanimadas com o cenário que enfrentarão ao se formarem, como observamos nas falas de Isabelle e Lara em suas respostas no questionário e nas narrativas extraídas dos diários de observação. Ainda, é até mesmo contraditório um contexto com rica educação de professores em língua inglesa em nível superior, como é o contexto no Paraná⁴⁴, estar cada vez mais afastado das universidades e do

⁴⁴ Em uma pesquisa realizada em 2019 pelo *British Council* visando investigar políticas públicas para o ensino de Inglês no Brasil, ao analisar o nível de educação dos docentes em todas as unidades federativas, o Paraná e o estado de Sergipe possuem o maior índice de docentes com nível superior (98,7%) em atuação no ensino público (British Council, 2019). Ao voltar os olhares para o contexto paranaense, os dados são condizentes com a realidade de formação de professores de língua inglesa, vez que, dentre as dez (10) universidades no estado, incluindo o Instituto Federal do Paraná (IFPR), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), há hoje dezoito (18) cursos com foco em formar professores de LI (abrangendo também cursos de dupla licenciatura).

conhecimento científico e dar preferência à iniciativa privada e estrangeira (desconexa da nossa realidade) para o desenvolvimento ou, neste caso, para a compra de materiais didáticos.

Para mais que os relatos dos graduandos, as professoras supervisoras que participam do programa também trazem percepções relacionadas a um atraso na aprendizagem de língua inglesa por parte dos alunos, tendo em vista a imposição do uso da plataforma. Entretanto, em uma entrevista concedida em 2021 ao jornal Gazeta do Povo, o então secretário da educação do estado do Paraná, Renato Feder, afirmou que é “perigoso” jogar uma nova tecnologia para os professores e simplesmente pedir que usem, destacando que “tudo foi muito conversado com os professores” e que o uso do recurso “não é obrigatório”.

Em contraste as falas de Renato Feder, em uma pesquisa divulgada em julho de 2023 pela Associação dos Professores do Paraná (APP), os entrevistados apontam estarem sobrecarregados com a grande quantidade de plataformas digitais inseridas na educação paranaense de forma mandatória, seguida por uma alta cobrança para o alcance de metas. Hoje, no estado, o currículo conta com seis (6) plataformas digitais citadas no Ofício Circular nº 006/2023⁴⁵ da Secretaria de Estado da Educação (Seed) e Diretoria de Educação (Deduc) como “fundamentais para o desenvolvimento das competências previstas na BNCC”. São elas: Redação Paraná, Leia Paraná, Inglês Paraná, Matemática Paraná, Desafio Paraná e Edutech - Plataforma Alura. No ofício, o governo menciona que objetivo da plataforma para ensino de língua inglesa é que o aluno realize no “mínimo 1/2 lição semanalmente”. Abaixo, reproduzo um quadro adaptado por Mendes e Oliveira (2023, p. 5) do Ofício Circular 006/2023 com a relação das plataformas digitais e o quantitativo de lições que devem ser realizadas pelos alunos semanalmente ou trimestralmente.

Quadro 23: Lista de Plataformas educacionais adotadas pela Seed.

Plataforma	Componente Curricular	Quantidade de atividades semanais/trimestrais
Redação Paraná	Língua Portuguesa	Uma redação por mês
Leia Paraná	Língua Portuguesa	1 livro por trimestre
Inglês Paraná	Língua Inglesa	½ lição por semana
Matemática Paraná - Matific	Matemática	Uma lição por semana

⁴⁵ O ofício pode ser acessado pelo sistema eProtocolo com número “19.937.009-0” e código de validação “f0bafeb39f0cc67f6757961d3479218e”.

Desafio Paraná	História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Física, Química, Biologia, Arte, Educação Física	Atribuir atividades de 30% da nota trimestral
Edutech - Alura	Todos os componentes curriculares	2 exercícios por semana

Fonte: Mendes e Oliveira, 2023, p. 5.

Os dados que trazemos aqui coadunam com os dados da pesquisa da APP que indicam que 73% dos professores entrevistados disseram se sentir obrigados a adotar os recursos e 95% afirmaram que existe de fato uma cobrança para atingir metas e resultados. No contexto da plataforma Inglês Paraná, se tais metas comprovam ou não a eficácia na aprendizagem do idioma por parte dos alunos e a evolução no nível linguístico desses, como o Estado tanto se vangloria ao afirmar que a plataforma está de acordo com o CEFR, ainda não sabemos.

A resposta da pressão aos professores para cumprirem metas de uso da plataforma foi divulgada no final de 2022, quando o governo, em uma nota na Agência Estadual de Notícias, relatou que 15 milhões de lições foram concluídas até aquele momento e que 21,5 mil alunos conseguiram avançar um nível no CEFR. As narrativas dos graduandos de Letras que participaram desta pesquisa, nos sugerem que nem todas essas lições realmente são absorvidas pelos alunos, como comentaram Betina e Olívia. As professoras supervisoras também relataram que seus alunos realizam atividades no modo “erro e acerto”, ou seja, passam de nível apenas concluindo as atividades, mas não necessariamente absorvendo os conteúdos abordados. Em vista do exposto, Mendes e Oliveira (2023, p. 22) comentam que as plataformas “podem se transformar num instrumento de controle, de opressão, de angústia e de repetição sem sentido para professores e estudantes”.

Nas narrativas dos graduandos, é possível também observar que a plataforma deixa de ser um “apoio ao professor e ao estudante”, como menciona o diretor de Educação da Seed, Anderfabio Oliveira dos Santos, em uma fala para a Agência Estadual de Notícias⁴⁶. E de maneira oposta, ela se torna um recurso não atrativo para os alunos, e que não condiz com o conteúdo trabalhado com o grupo todo em sala, interrompendo o fluxo daquilo que é apresentado pelo professor de forma coletiva e diminuindo a interação linguística entre os alunos e a interação entre aluno e professor. Esse processo de diminuição da interação entre

⁴⁶ “A Secretaria de Educação tem desenvolvido ações efetivas voltadas para o ensino da língua inglesa na rede estadual do Paraná. Tivemos o início do Inglês Paraná, com a contratação de uma plataforma de ensino adaptativo para o apoio ao professor e ao estudante em sala de aula, e já em 2022 tivemos números expressivos e resultados significativos, que mostram o avanço do domínio dos nossos estudantes da rede estadual, com mais de 15 milhões de atividades realizadas”, explica o diretor de Educação da Seed, Anderfabio Oliveira dos Santos (Agência Estadual de Notícias, 2023).

professor e aluno ocasiona, o que apontam Michelangelo, Leonardo e Conceição, para a alteração do papel do professor de especialista na área de conhecimento em que atua para um “tutor” ou até mesmo para um “técnico” em informática. Kennedy (2013) denomina este processo de mudança institucional que, de forma coerciva, altera o cenário e regulariza decisões que serão implementadas ao currículo, aos alunos e aos professores como uma “mudança mecanicista”. O autor também aponta que majoritariamente essas decisões *top-down*⁴⁷ são tomadas por agentes externos à sala de aula e que operam ideologicamente diferente dos professores, possibilitando um feedback mínimo por parte dos docentes — este cenário é figura exata do que tem ocorrido na atual gestão educacional no estado do Paraná, pois não há diálogos com as escolas, equipes pedagógicas, professores, pais e alunos. É válido destacar que pesquisadores sobre tecnologias educacionais já se referem ao papel docente como mediador (Masetto, 2013) e orientador (Moran, 2015), mas que esse papel se difere do que observamos nas narrativas dos participantes quando afirmam que majoritariamente as dúvidas dos alunos são a respeito de problemas técnicos e não de conteúdo.

Tendo em vista essa redefinição do papel do professor em sala de aula ocasionada pela inserção de plataformas de auto acesso, Santana, Santana e Figueiredo (2022) afirmam que os professores são compreendidos como “instrutores” que passam a guiar seus alunos no processo de acesso a esses recursos digitais e a resolver problemas técnicos. Há fortes implicações no contexto da educação profissional de nossos docentes, afinal, os atuais currículos em cursos de Letras Inglês (e duplas licenciaturas) tem como foco atingir o que a própria BNCC traz em relação à formações que envolvam “[...] uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas” (Brasil, 2018). Tal caráter é inviabilizado neste contexto de obrigatoriedade de um recurso digital que “diminui” o papel do docente no processo de aprendizagem.

Os professores em formação inicial que participaram desta pesquisa apontam estarem “frustrados” ou “desanimados” (Isabelle e Lara) e essas são as mesmas falas nos comentários das professoras supervisoras (em formação continuada) que participaram do grupo focal (Lara e Conceição). É visível que esses participantes estão a perceber o processo de perda de identidade que está a acontecer até mesmo com aqueles que ainda não completaram o seu período na graduação. A docente Lara comenta que percebe “o quão limitado é o poder de ação de um professor”, mas esse não deveria ser o caso se buscamos uma formação mais crítica e

⁴⁷ No inglês, a expressão “*top-down*” se refere a ações ou decisões tomadas por agentes em hierarquias superiores de poder e implementadas sem a devida comunicação com os agentes em escalas inferiores.

que atinja as dez (10) competências gerais para a educação básica previstas na BNCC. Voltolini (2014, p. 12) aponta para um sistema de “miniaturização do professor” frente a inserção das tecnologias digitais na escola. As falas de Lara nos diários de observação demonstram um pouco essa miniaturização quando ela comenta sobre suas observações durante o Pibid. Esse programa de iniciação à docência, assim como a Residência Pedagógica e o Estágio Supervisionado, são experiências de grande valia na formação docente e que promovem um maior foco na “práxis” (Freire, 2013), mas não deveriam fomentar sentimentos de desestímulo na profissão. Há aqui, portanto, mais um impacto negativo da plataformização do ensino no estado do Paraná: se nossos estudantes dos cursos de licenciatura não conseguem desenvolver suas identidades como professor nas experiências práticas, o que teremos então são apenas o que Marcelo chama de “docente como consumidor”.

“Outra visão da docência, promovida sobretudo a partir das instâncias políticas encarregadas de planejar e regular a educação, é a do docente como consumidor. Consumidor de propostas de reformas desenhadas por elites nacionais – ou importadas de outros países ou regiões. [...] Assim, se traduz uma visão do docente como um aplicador de inovações que às vezes não entende e nas quais, evidentemente, não participou” (MARCELO, 2009, p. 124).

A sensação de desconexão entre a realidade escolar e a formação acadêmica dos graduandos de Letras Inglês que participaram desta pesquisa, também puderam ser percebidas nos comentários que os participantes fizeram na categoria “‘Mais do mesmo’: uso da tecnologia para reproduzir uma concepção bancária e/ou estrutural no ensino de língua inglesa”. Nesses comentários, os graduandos foram críticos ao expor que o Inglês Paraná não é uma iniciativa inovadora (Gabriela) e que a plataforma não valoriza a interação social ao ensinar LI (Alana).

ESTRUTURA E RECURSOS DAS ESCOLAS “NÃO COLABORA[M] PARA O FUNCIONAMENTO DA PLATAFORMA”

Continuamente vemos relatos de professores que acreditam em pontos positivos do uso de tecnologias na educação, mas afirmam que nossas escolas ainda não possuem o devido preparo em relação a recursos tecnológicos e infraestrutura. Sabemos, portanto, das “deficiências estruturais” (Moran, 2015) que enfrentamos no contexto brasileiro. Tais relatos e “deficiências” não deixaram de aparecer nos discursos obtidos em todos os instrumentos de geração de dados desta pesquisa (questionário, diários de observação e grupos focais). Os participantes apontam desde a falta de fones de ouvido, um recurso básico para completar as atividades de *listening* das lições, até mesmo para o número de computadores incompatível para com o número de alunos. Há, portanto, o uso de um recurso que é inadequado com a realidade

das escolas no Paraná, como menciona Rafael. Ainda sobre a falta de fones de ouvido, em um relato em seu diário de observação, Helena comenta que os alunos precisam trazer os fones de casa, o que também dificulta o uso da plataforma. Outra participante, Elis, comenta que se sentiu muito incomodada com a obrigatoriedade de usar a plataforma e que a interatividade entre o aluno e a tecnologia pode sim ser positiva, mas precisa ser mais bem avaliada.

“E a falta de estrutura da maioria das escolas não colabora para o funcionamento da plataforma, pois a mesma possui exercícios que necessita do uso do fone de ouvido e algumas escolas não os tem, então os alunos acabam fazendo os exercícios por obrigatoriedade, e outro fator é o **mal funcionamento dos computadores que travam na maior parte do tempo**” (Q - MAIARA).

“Além disso, **os recursos técnicos fornecidos pelo governo são incompletos.** Por exemplo, as escolas tem computadores, mas **não tem fones de ouvido para os alunos,** sem mencionar a falta de outros recursos mais básicos. Momento infeliz da educação” (Q - VALDOMIRO).

“Ela é uma plataforma boa, mas **inadequada para as escolas públicas do Brasil,** pois a infraestrutura a qual as escolas se encontram hoje, não são compatíveis para que essa plataforma seja eficiente dentro da metodologia de ensino” (Q - RAFAEL).

“O propósito de aprendizagem está lá, mas como é executado, desde o conteúdo até **os recursos que os alunos tem disponíveis são pobremente levados em consideração e com isso a aprendizagem não é garantida**” (Q - HELENA).

“Foi meu primeiro contato com a plataforma digital no laboratório com os alunos, a sala em que foi feito as atividades on-line é dividida em duas partes para duas turmas diferentes, porém sem uma parede o que ao meu ver dificulta muito a atenção dos alunos em seus respectivos computadores. Computadores tais quais precisam de fone e microfone para a efetivação das atividades, **o que causa muitos dos problemas com o fone de ouvido é que os alunos precisam trazê-los de casa, ele não é fornecido,** com essa situação muitos deles esquecem ou simplesmente não tem o que torna a execução das atividades de *listening* impossíveis” (DO - HELENA).

“Problemas mais estruturais também estão presentes, como por exemplo, **falta de fone de ouvido para todos, computadores que funcionam e internet estável.** Em minha sincera opinião **a plataforma não passa de 50 minutos de aula jogados fora,** a interatividade entre os alunos e a tecnologia poderia até ser válida, porém precisa ser mais estudada e também de uma estrutura adequada. Concluo a minha primeira semana muito pensativa em relação a aula de laboratório, pois me incomodou bastante essa nova plataforma que o governo obriga os professores a usar, espero ter mais experiências positivas” (DO - ELIS).

Os relatos de Antônio e Isabelle, abordam um outro recurso básico para melhor utilização da plataforma nos laboratórios de informática: o microfone. Para as atividades de *speaking*, os alunos precisam utilizá-lo. No entanto, não há microfones e, diferentemente dos fones de ouvido, há uma maior dificuldade para que os alunos tragam de casa. Elis comenta que os professores chegaram a fazer uma “vaquinha” para adquirir fones de ouvido para os alunos. Já Clarice, é bem crítica ao afirmar que o Estado faz muita propaganda de um “Paraná tecnológico” que na realidade não existe.

“A respeito da primeira semana que compareci à escola foi, na realidade, um tremendo choque, tive ali o primeiro contato pessoal com o novo ensino médio e fiquei surpreso

pelo sistema que utilizam em algumas tarefas de Inglês, **o Inglês Paraná, que funciona de maneira horrenda e alguns alunos se vêm impossibilitados de realizarem as atividades devido a falta de computadores**, e os que utilizam o computador provido pelo estado enfrentam dificuldades pois algumas atividades requerem que o aluno fale ou escute áudios, sendo impossível levando em consideração que **não há disponibilidade de fones nem microfones**” (DO - ANTÔNIO)

“Hoje nós tivemos aula da plataforma do Inglês Paraná, fomos ao laboratório de informática e os alunos fizeram os exercícios propostos pela plataforma. Ajudei alguns deles na realização das atividades mas percebi que a maior dificuldade deles não é de compreensão da atividade em si, mas de **mal funcionamento da plataforma, falta de fones de ouvido, o microfone não funciona muito bem, isso é bem frustrante pra mim e acredito que bem mais frustrante para os alunos**” (DO - ISABELLE).

“Sem contar que, a maioria das vezes **os professores precisam fazer vaquinhas entre si, para conseguir comprar fone de ouvido para os alunos** conseguirem pelo menos tentar fazer alguma coisa na plataforma.” (GF - ELIS).

“[...] a tecnologia ela é importante, mas a gente tem que pensar no contexto que a gente está vivendo e falando aqui, que é escola pública, né? Se a gente parar para pensar, o governo, ele quis implantar uma essa nova tecnologia, essa plataforma e tudo mais. **Gastaram milhões nessa plataforma, mas eles não colocam os recursos necessários dentro da escola para ser efetivo.** [...] Eu pelo menos, nesse período do Pibid que eu to no “Colégio Estadual B”, que é considerado um colégio público bom. Muito bom. Já ganhou premiações aí em Londrina. A gente não vê isso acontecendo. E até lá nessa escola em específico, eles não têm os equipamentos necessários. [...] Então é algo que é importante [o uso de tecnologias], mas que as escolas, os professores, eles não recebem nenhum apoio do governador, que quis implantar isso aqui no nosso Estado. Então aquilo ele gosta de ficar falando: Que o Paraná Intelectual, **Paraná tecnológico e blá blá blá... Sendo que na verdade, não! Não existe esse investimento para que a tecnologia seja realmente efetiva no ensino de inglês.** É o que eu vejo. Pelo menos nesse contexto público” (GF - CLARICE).

No grupo focal, as professoras supervisoras do Pibid também comentam sobre a falta de recursos básicos e infraestrutura. As professoras citam a falta de computadores e fones para todos os alunos e discorrem sobre como essa realidade não se encaixa com um contexto de imposição ao uso dessas plataformas digitais. Rita, por exemplo, diz que o governo fez “tudo ao contrário”, obrigando o uso do recurso, mas não investindo em equipamentos e laboratórios compassadamente. A professora também solicita a presença de um técnico de informática na escola, justamente vindo ao encontro dos problemas técnicos que ocorrem com os equipamentos e que não são responsabilidade dos docentes, nem mesmo de suas competências profissionais. A professora Conceição também afirma ter se decepcionado com a falta de recursos também essenciais para o uso apropriado das plataformas, como os fones de ouvido e os microfones. Conceição também menciona em outro trecho da conversa que, quando há computadores, muitos não estão funcionando.

“O núcleo... O pessoal do núcleo foi lá no “Colégio Estadual A”, o ano passado. O “Colégio Estadual A” é integral, daí eles ficam um pouquinho mais em cima, né. E aí um dos meus questionamentos foi exatamente esse. Assim, o governo, ele quer que a gente... Primeiro, ele faz tudo ao contrário, né? Quando ele implantou, quando ele implantou a plataforma nem laboratório a gente tinha. Os computadores chegaram esse

ano que é os computadores pretos. **Acho que final do ano passado, né? Que começaram a chegar. Mas nós já estamos indo para um ano e meio, dois anos de plataforma, né? Então a gente não tinha nada e ele queria que a gente usasse.** Então a primeira coisa que ele tinha que ter feito, é ter feito uma sala ou duas com computadores, com fones, né? Quarenta... **E outra coisa, ter um técnico de informática. Porque a gente não tem.** Aí fica sem internet. Aí arrebenta um fio. Aí eles mexem numa... E sem dizer o espaço, né? Não sei o laboratório de vocês, o “Colégio Estadual A” ainda é espaçoso. O Barão eles... Era uma sala pequena, eles tiraram biblioteca, aí é um aluno em cima do outro. Eu não consigo passar pelo meio deles, né? Então assim, eles fazem, ele faz tudo ao contrário. Você falando de microfone... Lá no “Colégio Estadual A”, como é uma escola integral, então eles recebem mais verbas e eu pedi para Jacinta comprar microfones e ela comprou o microfone. Eu tenho 40 microfones que é *headset* que tem aqui foninho tudo. Funciona. Eu tenho um armário lá. Pergunta se eles querem usar? Fala gente, ó, tá numerado eu falei: ‘Oh! Microfone... Quem quer?’. Às vezes é dois, três... ‘Gente pega o microfone’, ‘Não, professora... Não precisa não’. Vamos... “Mas como é que vocês vão fazer?” ‘Não, não precisa’” (GF - RITA).

“Aí, esse ano quando, gente... Juro para vocês. O dia que eu cheguei no primeiro dia de aula. Fui na sua escola nova que eu comecei esse ano. Quando eu cheguei lá, eu vi aqueles computadores novos... Nossa Que ótimo, né? [...] Nossa, **quando fui dar a primeira aula, que eu vi que não tinha controle para todo mundo, não tinha microfone, não tinha fone, não tinha nada**” (GF - CONCEIÇÃO).

“Eu vou falar da minha realidade. As duas escolas que eu trabalho, eu tenho média de 35 alunos por sala. Em uma delas e **a gente tem 19 computadores que não tá ligando.** [...] Então se o governo criou a plataforma ele teria que ter, então, se tem 40 alunos na sala, 40 computadores ou então, são 20 computadores por laboratório, divide-se as turmas para 20 alunos, por turma então, né? Uma coisa ou a outra. **E além disso de não ter os computadores, falando dessa escola específicas, de não ter... Não tem microfone, não tem fone**” (GF - CONCEIÇÃO).

Em outros momentos, durante o grupo focal, Conceição volta a comentar sobre a falta de equipamentos e afirma que por esses motivos se sente mal durante o trabalho, mas busca formas de contornar essa situação, sugerindo até mesmo que ela arcasse com a compra de fones de ouvido. A professora ainda cita o uso do celular por parte dos alunos para realizar as atividades. Quanto a isso, dentro das instruções da secretaria da educação para o uso da plataforma Inglês Paraná, há também menções sobre o aplicativo para smartphones da *Education First* que pode ser usado com a conta de e-mail @escola que os alunos e professores possuem. No entanto, a realidade, como comenta Maya, é um pouco mais complicada. A professora afirma que precisou compartilhar seu próprio pacote de dados do seu celular com os alunos para o *download*⁴⁸ das lições no aplicativo. Segundo Maya, o governo afirma que investiu em acesso à internet nas escolas, mas que na realidade o acesso é falho.

“[...] e a outra escola que eu trabalho que tem dois laboratórios, um tem 40 computadores, mas são esses novos que não tem daí também microfone. Não tem som, não tem nada. Em cima, são os verdinhos, mas **são 20 computadores... Nessa escola,**

⁴⁸ De acordo com a página da Plataforma Inglês Paraná no site “Escola Digital”, podem ser baixadas até 3 unidades no smartphone dos alunos para uso *off-line*. Disponível em: professor.escoladigital.pr.gov.br/FAQ/plataforma_ingles_parana.

eu tenho 42 alunos por sala. Muitos quase assim, quase todos têm acesso no celular, mas é diferente. Porque daí um som no computador, os outros se amontoam com os celulares, acaba com conversinha paralela, se distrai...” (GF - CONCEIÇÃO).

“[...] Nossa... Parece que não tem mais aquela importância, sabe? Se sentir mal, assim? Nossa esse ano, assim quando eu vi (inaudível) ainda que o verdinho ainda tinha o som. **Eu fiquei tão, acaba... arrasada mesmo, assim, sabe? Minha vontade era falar ‘Não vou trabalhar desse jeito. Enquanto não tiver condições. Não tiver computador para todo mundo. Tiver fone. Tiver o que tem que ter, eu não vou’.** Mas aí eu conversei depois em casa... ‘Você pode? Vai te prejudicar... né?’. Aí quando eu pedi, que nem, ela comprou lá na escola os fones. Quando eu fui pedir para direção dessa outra escola que tem menos computadores, aí ele veio falar a questão do COVID. Gente, eles trocam pirulito, ninguém tá mais se cuidando por causa de COVID. Eles trocam pirulito, garrafinha de água, tudo. Vai ser um fone ali, sei lá? Mas eu falei ‘Deixa quieto, que se aparecer caso de COVID a culpa vai ser da professora de Inglês, né?’. Então eu tinha até me disposto... **Até me dispus assim e falei ‘Compro, né?’ Peço, compro ou a gente fazia um... Uma arrecadação ali de um real de cada aluno da escola toda** (inaudível) deixava, numerava certinho. Não, por causa do COVID a gente não podia” (GF - CONCEIÇÃO).

“Eles usam celular, mas é muito complicado. E aí a maioria tem celular. Só que daí eles não baixam em casa, porque é possível usar *offline*, tá? Eles não baixam em casa. **Daí você tem que, ou você fica roteando⁴⁹ a sua internet para eles,** porque daí quando você olha e tá lá parado ele fala. Ah, achei que tinha baixado, tô sem internet, aí não tá fazendo nada. E aí você... A escola tem a... **O governo fala que ofereceu Escola Wi-fi para os alunos, tá? Só que não pega, não roda, não pega de jeito nenhum.** Então esse, se você quiser que o aluno faça no celular porque não tem computador, você tem que *rotear* para ele” (GF - MAYA)

Os excertos até aqui analisados criam a representação de que a plataforma educacional para o ensino de língua inglesa é “inadequada” e não funciona bem, como podemos notar nas marcas linguísticas “não garante a aprendizagem”, “não passa de 50 minutos de aula jogados fora” e “funciona de maneira horrenda”. O discurso que surge a partir dessas representações e marcas linguísticas aponta para estruturas e recursos digitais em descompasso com as propostas tecnológicas da secretaria de educação.

Quadro 24: Síntese da categoria “Estrutura e Recursos das Escolas ‘Não Colabora[m] para o Funcionamento da Plataforma’”

Representações	Marcas linguísticas	Discursos
A plataforma: é inadequada; não funciona bem.	Não garante a aprendizagem; a plataforma não passa de 50 minutos de aula jogados fora; funciona de maneira horrenda;	Estruturas e recursos digitais em descompasso com as propostas tecnológicas da secretaria de educação.

⁴⁹ Segundo Guilherme Haas (2023), autor no site especializado em tecnologia Canaltech, “a prática de rotear internet do celular serve para compartilhar o pacote de dados do seu plano com outros dispositivos próximos, incluindo computadores, *notebooks* e outros celulares. O recurso é útil para dividir o acesso à internet quando há indisponibilidade de rede *Wi-Fi* ou falta de sinal de uma operadora”.

Fonte: o autor.

As representações dos professores, as marcas linguísticas e o discurso do descompasso entre as propostas tecnológicas da Seed e os recursos digitais presentes nas escolas, possibilitam a afirmação de que o discurso do Estado sobre a eficácia da plataforma Inglês Paraná não está alinhado ao que de fato ocorre em nossas escolas, tendo em vista os problemas técnicos que surgem com os recursos digitais, a falta de equipamentos para todos os alunos e a disponibilidade insuficiente de conexão com a internet.

No Capítulo 4 deste estudo, analisamos como o Estado representa a plataforma e como os discursos do investimento em infraestrutura e tecnologia educacional são fortes nas notícias analisadas. O investimento financeiro é representado como balizador da melhoria da aprendizagem da língua inglesa e há vários dados quantitativos que apontam para o número de computadores adquiridos pelo governo para o uso das plataformas e para os valores das licitações para compra de licenças de acesso aos cursos on-line. Os pesquisadores da UFPR em seu texto-denúncia sobre a plataformização no ensino de redação, dentro das aulas de Língua Portuguesa, também se referem a falta de infraestrutura adequada nas escolas paranaenses e afirmam que esse parece ter sido um fato ignorado pelo governo (Telles R. *et al.*, 2023). O quadro abaixo resume as informações quantitativas divulgadas pelo Estado nas notícias analisadas.

Quadro 25: Valores investidos pelo Estado em recursos tecnológicos e digitais.

Valores	Destino
R\$ 13 milhões	Compra de licenças para acesso aos cursos da <i>Education First</i> .
R\$ 34,4 milhões	Aquisição de 8.827 computadores, atendendo 481 escolas.
Valor não divulgado	“1,2 mil <i>switches</i> (dispositivo que conecta todos os aparelhos de uma mesma rede) e 22,5 mil pontos de acesso <i>wi-fi</i> , que permitem que os dispositivos sem fio se conectem a uma rede cabeada” (N3).
R\$ 8 milhões	Investidos em 2022 para uso da plataforma;
Valor não divulgado	Aquisição de 48 mil computadores; 16 mil notebooks e 50 mil tablets.

Fonte: o autor.

Apesar dos números divulgados pelo Estado, os equipamentos que hoje estão nas escolas estaduais do Paraná são insuficientes para o número de alunos ou para a condução eficaz

do trabalho com a plataforma, como indicam os participantes deste estudo. Os professores apontam que precisam se desdobrar para que os recursos tecnológicos funcionem e sentem a falta de profissionais especializados para auxiliar nos problemas técnicos que surgem durante o uso do recurso digital em sala de aula. É marcante nas falas das professoras regentes (Conceição, Maya e Rita) que o número de computadores e fones de ouvido disponíveis, recursos essenciais para o bom funcionamento da plataforma, não é suficiente para o número de alunos em sala. Conceição, por exemplo, diz que tem em média 35 alunos por sala e que em outra escola ela tem 42 alunos por sala — assim, destacamos novamente o alto número de alunos por docente na rede estadual de ensino no Paraná (Observatório para o Ensino da Língua Inglesa, 2021).

Em vista do exposto nesta categoria, compactuamos com Marcelo (2009) quando o pesquisador afirma que inserir computadores em salas de aula não é sinal de ultramodernidade. No contexto paranaense, o discurso que permanece, tendo vistas as políticas educacionais atuais que se ancoram em inúmeras plataformas educacionais, é parte do tecno-fundamentalismo, que se baseia na noção de que as tecnologias digitais “podem e irão” contribuir para a educação (Selwyn, 2014, p. 37). Se há de fato contribuições e eficácia na inserção de todas essas plataformas educacionais, em especial a denominada “Inglês Paraná”, foco deste estudo, os investimentos nos recursos necessários para o bom uso dessas tecnologias deve acompanhar as propostas hoje aplicadas de forma obrigatória do Estado e da secretaria de educação. Nos pautamos assim nas falas dos professores que responderam ao questionário e participaram dos grupos focais, para dar voz ao discurso do descompasso entre as propostas do Estado e os recursos tecnológicos hoje disponíveis nas escolas.

“UM TRABALHO MAL-FEITO”: VISÃO CRÍTICA SOBRE A PLATAFORMA “INGLÊS PARANÁ”

Como já descrito nos trechos presentes acima, os professores participantes desta pesquisa, tanto em âmbito da formação inicial, quanto da continuada, enxergam problemas na inserção da plataforma Inglês Paraná no ensino de língua inglesa sem um devido estudo do contexto e investimento adequado em recursos e infraestrutura, além de adversidades nas concepções de linguagem e ensino que estão presentes no recurso. Para além das percepções anteriormente mencionadas, há outras narrativas obtidas a partir dos instrumentos de geração de dados desta pesquisa, como a terceirização do desenvolvimento de material/recursos didáticos (Olívia) e críticas ao atual governo estadual no Paraná (Antônio). Rafael, por sua vez, comenta que a plataforma Inglês Paraná “não encaixou” na realidade da educação pública que

temos hoje no país no sentido da falta de infraestrutura e também de letramento digital dos alunos. Elis afirma que se havia algum objetivo de aprendizagem com a inserção da plataforma no ensino de LI, ele não foi cumprido. Já Clarice sugere um aumento na defasagem na aprendizagem da língua.

“O governo do atual governador é prioritariamente privatista, onde alinhado com as empresas, tenta sempre tercerizar e/ou privatizar diversos setores. A ferramenta Inglês Paraná é uma das consequências de tais atos. O estado paga fortunas e fortunas para o dono e os desenvolvedores para entregar um trabalho mal feito, mal gerenciado, mal aproveitado” (Q - OLÍVIA).

“Horrível, todos odiaram, se o Ratinho tentou algo com isso foi destruir o ensino público do paraná” (Q - ANTÔNIO).

“Mas a realidade da escola pública, eu acho que essa implementação do Inglês Paraná, de todas essas novas plataformas que entraram depois da pandemia, foi um passo a mais. **Foi uma coisa que não encaixou com a realidade brasileira**, porque... Como todo mundo falou, né? **As escolas públicas, elas não têm infraestrutura para dar suporte para esse sistema.** Sejam de qualquer matéria, de Português, de matemática, de inglês. **Falta de estrutura, né? E também, falta letramento dos alunos.** Não cem por cento, mas vários não têm conhecimento para utilizar o equipamento. E eu acho que, talvez, uma coisa que seria eficiente, é talvez adequar o sistema que os alunos utilizam para a realidade dos alunos, né? Não aquilo que o governo oferece. Mas fazer uma pesquisa antes, para ver o que vai implementar na escola para ser uma coisa que encaixe melhor, né? Seja... Tenha uma eficiência mais... Uma eficiência melhor no aprendizado do aluno. Que, eu acho, que o eixo de todo esse sistema de implementação dessas tecnologias, o foco deve ser o aprendizado do aluno” (GF - RAFAEL).

“Eles não aprendem nada. Na minha opinião bem sincera, é cinquenta minutos jogados fora, que poderiam estar sendo usados na sala de aula de verdade, sabe? Então realmente, **a Plataforma, se ela tinha um objetivo, ele não é cumprido”** (GF - ELIS).

“Os alunos já tinham essa defasagem enorme no inglês antes, e agora parece que está aumentando. Principalmente por essa questão de os professores não saberem lidar com a questão de tecnologia, de aulas prontas. Então se a gente parar para pensar, no papel ali é tudo muito lindo, é uma coisa que pode ajudar sim. Até porque, hoje mesmo, a gente, tudo no nosso curso, tem um *Classroom* e tudo mais. Mas levando em consideração o contexto público, a gente sabe que é totalmente diferente” (GF - CLARICE).

Durante a conversa com as professoras no grupo focal, também surgiram comentários mais amplos e críticos sobre a plataforma. A professora Rita, por exemplo, questiona a relação entre aprendizagem e conclusão de lições, afirmando que se a aprendizagem é medida pelo número de lições ou níveis que os alunos alcançam, os alunos dela chegam ao final do ano com “três cursos completos”. Maya também comenta sobre os níveis na plataforma e questiona a respeito do que acontecerá quando os alunos completarem todos os níveis.

“Na realidade, **o governo só quer números.** Na realidade, quando ele pega esses dados, realmente, por exemplo, eu... Meus alunos, o objetivo deles no trimestre é avançar em um nível. Então eles fazem 24 lições no trimestre. [...] É, essa é a exigência. Mas eu, como eu já trabalhava assim com eles, então eu falo assim: Qual que é o objetivo? Eles fazerem três níveis no trimestre, porque eu dou 50 pontos pra plataforma. Então eles tem que fazer um nível e dentro desse nível são 24 lições. Então eles fazem a mais, né?”

Então, se você for ver meus alunos, quando chega no final do ano, eles fizeram três cursos completos. Então, eles estão lá em cima, né?” (GF - RITA).

“Então, aí isso que eu fico pensando. Porque assim, a plataforma ela tem níveis, né? O nível básico, intermediário e o avançado. **Daqui a pouco os nossos alunos estão no nível avançado**” (GF - MAYA).

Os excertos até aqui descritos representam a plataforma como um recurso “horível”, pautando-se nas marcas linguísticas “um trabalho mal feito, mal gerenciado, mal aproveitado”; “não encaixou com a realidade brasileira”; “não cumpre seu objetivo”; “não contribui para a aprendizagem” e “aumenta a defasagem na aprendizagem de inglês”. As representações da plataforma e as marcas linguísticas presentes nas falas dos professores forjam o discurso da crítica ao tecno-fundamentalismo, no qual os participantes colocam em xeque a ideia de que as tecnologias são benéficas à educação.

Quadro 26: Síntese da categoria “‘Um Trabalho Mal-Feito’: Visão Crítica Sobre a Plataforma ‘Inglês Paraná’”

Representações	Marcas linguísticas	Discursos
A plataforma: é descrita como “horível”.	Um trabalho mal feito, mal gerenciado, mal aproveitado; não encaixou com a realidade brasileira; não cumpre seu objetivo; não contribui para a aprendizagem; aumenta a defasagem na aprendizagem de inglês.	Discurso da crítica ao tecno-fundamentalismo.

Fonte: o autor.

Nesta categoria, indicamos as falas dos professores que apresentam uma visão crítica sobre a plataforma para o ensino de LI. Os professores afirmam que há uma intenção do Estado em privatizar diversos setores, ancorando-se em um viés mercadológico, sendo um desses setores o de recursos educacionais. As falas dos docentes se aproximam dos resultados obtidos em nossa análise no Capítulo 4 das representações, discursos e ideologias do Estado sobre a plataforma. Ainda, os professores apontam que a plataforma não se encaixou na realidade da escola pública, vez que, falta infraestrutura e recursos tecnológicos para dar suporte ao seu uso. Esse apontamento já havia surgido na categoria “Estrutura e Recursos das Escolas ‘Não Colabora[m] para o Funcionamento da Plataforma’”, na qual elencamos também os valores divulgados pelo Estado a respeito dos investimentos em computadores, internet e licenças de

acesso aos cursos da *Education First*.

Há também falas relativas ao escasso letramento digital dos estudantes e dos professores. Nesse sentido, o texto-denúncia dos pesquisadores da UFPR também faz menção à “falta de proficiência dos alunos no uso dessas tecnologias (o que aponta para a necessidade de letramento digital)” (Telles, R. *et al.*, 2023, p. 7). Os pesquisadores ainda afirmam que esse trabalho com o letramento digital não deve ser feito à força nas disciplinas de português, inglês e matemática tendo em vista a quantidade de plataformas educacionais que fazem parte das propostas da Seed para a educação no estado.

A voz das professoras em serviço, supervisoras dos graduandos no Pibid Inglês da UEL, também apresentam críticas e preocupações diante das metas para completar lições na plataforma. Rita afirma que o governo só quer números. Sua fala pode ser contrastada com os discursos do Estado, também presentes nas vozes dos secretários da educação Renato Feder e Roni Miranda, a respeito dos números de acessos e lições realizadas na plataforma educacional. O Estado utiliza os números para afirmar que o Inglês Paraná é um sucesso e que “é impressionante o progresso que os [...] alunos tiveram nas plataformas” (Feder, 2022). O discurso de Renato Feder na notícia que compõe o corpus do Capítulo 4 sobre os alunos “zerarem” a plataforma também surge como uma preocupação na fala da professora Maya.

Por fim, podemos apontar que nessa categoria os professores apontam em suas representações e discursos sobre a plataforma que as tecnologias digitais sozinhas ou se implementadas sem um devido olhar crítico, não contribuem para uma educação de qualidade. A partir das vozes desses participantes, o discurso do tecno-fundamentalismo, que compreende as tecnologias como benéficas à educação e traz um encantamento com os recursos digitais, é colocado em xeque.

RESUMO DO CAPÍTULO

A análise dos discursos dos participantes sobre a plataforma Inglês Paraná nos permitiu apontar as seguintes representações dos professores: “a plataforma apresenta muitas falhas”; “os próprios alunos estão desapontados e desmotivados com a plataforma”; “os alunos não gostam”; “mais do mesmo”; “estamos seguindo o que nos foi imposto”; estrutura e recursos das escolas “não colabora para o funcionamento da plataforma”; e “um trabalho mal-feito”. No quadro a seguir, resumimos as representações sobre a plataforma, os discursos e as ideologias encontradas nas falas dos professores.

Quadro 27: Síntese do Capítulo 5.

Representações sobre a Plataforma	Discursos
<p>“A plataforma apresenta muitas falhas”; “os próprios alunos estão desapontados e desmotivados com a plataforma”; “os alunos não gostam”; “mais do mesmo”; “estamos seguindo o que nos foi imposto”; estrutura e recursos das escolas “não colabora para o funcionamento da plataforma”; e “um trabalho mal feito”.</p>	<p>Não alinhamento da tecnologia educacional com o pedagógico; descompasso entre propostas pedagógicas e as perspectivas atuais de ensino e aprendizagem de línguas; discurso de desqualificação dos professores; estruturas e recursos digitais em descompasso com as propostas tecnológicas da secretaria de educação e discurso da crítica ao tecnofundamentalismo.</p>

Fonte: o autor.

Evidenciamos, a partir da análise das representações e discursos dos professores, que há diversas problemáticas em relação à obrigatoriedade de utilizar a plataforma Inglês Paraná nas salas de aula. Os participantes relatam que encontram falhas na plataforma; que há desmotivação por parte dos alunos tendo em vista essas falhas e a desconexão do conteúdo e das propostas didáticas presentes nos cursos; que a plataforma não está em consonância com perspectivas mais atuais de ensino e aprendizagem de línguas e que a plataforma, ao invés de dar suporte aos docentes, contribui para a diminuição da autonomia e também para o apagamento da identidade docente. A voz dos participantes, uma vez que eles tiveram contato com a plataforma em suas práticas em sala de aula, são essenciais para uma discussão crítica e com olhares mais teóricos para a real eficácia dessas tecnologias digitais na escola. Como já pontuamos, não são as tecnologias digitais por si só capazes de atingir um ensino de qualidade e que traga resultados, sendo esses não apenas quantitativos. Freitas L. (2018, p. 132) afirma que “a melhoria da qualidade das escolas públicas deve ser vista como um processo de negociação de baixo para cima e não um processo de ‘responsabilização’ de cima para baixo”. Sendo assim, é indispensável incluir nos processos de elaboração de políticas educacionais, a voz dos professores e dos alunos, assim como buscar perspectivas que se alinhem à construção de conhecimento científico e a propostas baseadas em evidências.

Tendo finalizado as análises, passamos agora para as Considerações Finais da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como objetivo investigar as representações, os discursos e as ideologias do Estado e de professores sobre a plataforma Inglês Paraná. Para tanto, buscando trazer a voz do Estado, reunimos notícias publicadas sobre a plataforma — majoritariamente textos publicados no site Agência Estadual de Notícias. Já na tentativa de dar voz aos professores, aplicamos um questionário e conduzimos dois grupos focais com professores em formação inicial e professores em serviço que atuam diretamente com a plataforma. Os dados gerados foram categorizados de forma intuitiva e analisados pelo viés da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), pautando-se em referenciais teóricos sobre representações, discursos, ideologias (Selwyn, 2014) e tecnologias digitais na educação.

A começar pela primeira pergunta de pesquisa: quais os discursos e ideologias do Estado em relação à plataforma, constatamos que a plataforma é majoritariamente representada como um recurso positivo e que traz eficácia ao ensino de LI em nossas escolas. Os discursos presentes nas notícias analisadas, quando observados a partir do referencial teórico de Selwyn (2014) apontam para o “tecno-fundamentalismo”, “eficiência da educação”, “discurso neoliberal na educação”, discurso da “efetividade do sistema organizacional do ensino” e discurso do “aprendizado centrado no aprendiz”. No tocante às ideologias presentes nesses discursos, nota-se a forte existência da ideologia neoliberal e do libertarianismo. O quadro abaixo resume as representações, discursos e ideologias encontrados:

Quadro 28: Representações, discursos e ideologias do Estado sobre a plataforma.

Representações	Discursos	Ideologias
A plataforma: é autoinstrutiva, benéfica, ajuda o professor; permite a conectividade, traz uma aprendizagem moderna, possui exercícios práticos e jogos lúdicos, rende resultados positivos, é compreendida como uma Netflix do inglês, ajuda o aluno a garantir um bom emprego, tem linguagem voltada ao mundo corporativo, insere os	<ul style="list-style-type: none"> ● Discurso do tecno-fundamentalismo: investimento financeiro como balizador da melhoria da aprendizagem. ● Discurso da eficiência da educação: “aprender Inglês de forma moderna”, “alinhado à BNCC e CEFR” e “finalizar a plataforma é igual a sucesso na aprendizagem de LI”. ● Discurso neoliberal na educação: “o Inglês é importante para o crescimento profissional”. 	Correntes ideológicas do libertarianismo, neoliberalismo, neotecnicismo e cyber-libertarianismo.

estudantes no mercado de trabalho, facilita o trabalho docente, poupa o desgaste do professor, é uma grande ferramenta de apoio, é interativa, é mais interessante que o livro didático e permite um aprendizado individualizado.	<ul style="list-style-type: none"> ● Discurso da efetividade do sistema organizacional do ensino: a tecnologia como “andaime” ao professor. ● O discurso do “aprendizado centrado no aprendiz”: a autonomia do aluno. 	
---	---	--

Fonte: o autor.

Nas representações, discursos e ideologias do Estado, nossa análise nos permite dizer que há fortes tentativas no discurso governamental de representar a plataforma como “inovadora”, “moderna” e “benéfica” ao ensino de LI em nossas escolas. As categorias de análise no Capítulo 4 apontaram desde um discurso “tecno-fundamentalista” (Selwyn, 2014) por parte do governo com base no massivo investimento em tecnologia educacional, até mesmo a uma visão neoliberal de um “novo modelo escolar” que tem como foco uma educação para o capitalismo (Laval, 2004). Aqui, pontuamos que há uma postura majoritariamente positiva do Estado diante das tecnologias.

Ademais, os discursos da eficiência e do poder da tecnologia alinhados às correntes ideológicas do libertarianismo e neoliberalismo se ancoram também nos dados quantitativos divulgados pela Seed no tocante ao número de acessos e lições concluídas na plataforma. Como mencionado na análise dos discursos do Estado, tais correntes ideológicas criam no imaginário social noções de que a educação precisa ser gerenciada a partir de uma perspectiva empresarial, ou seja, precisa estar dentro de um modelo de “super gerenciamento” (Feder, 2023) com índices quantitativos que apontem para um “bom” ou “mau” nível de aprendizagem. Essas ideologias também reforçam discursos - e são reforçadas por eles - que visam inserir cada vez mais tecnologias digitais na escola sem os devidos estudos das implicações dessa inserção, fomentando o mercado atual de tecnologia educacional. Nesse sentido, enfatizamos nossa postura frente às políticas educacionais hoje em vigor no estado do Paraná: é necessária uma visão crítica sobre o papel das tecnologias digitais na escola e a inserção de recursos que de fato se ancorem em perspectivas de ensino que apresentem evidências.

Ao lançarmos olhares para as representações dos professores sobre a plataforma, majoritariamente, as falas partem para problematizações do uso do recurso, descrevendo diversas falhas durante a utilização, desconexão com a realidade de ensino da língua inglesa e

até mesmo críticas em relação à concepção de linguagem presente nas lições. As temáticas e propostas didáticas trazidas nos cursos da EF também foram alvo de comentários dos professores que participaram desse estudo. Os professores apontaram que há problemas no engajamento dos alunos com os cursos tendo em vista os tópicos abordados e a maneira que são apresentados. O quadro abaixo resume as representações e os discursos dos professores, tanto em formação inicial quanto em serviço, sobre a plataforma.

Quadro 29: Representações e discursos dos professores sobre a plataforma.

Representações	Discursos
<p>A plataforma: não cumpre o objetivo; não tem conteúdo atrativo; é defeituosa, é mecânica; é desinteressante; é desconexa da realidade dos estudantes; é descontextualizada; é confusa; está longe da realidade dos alunos; não é eficiente; tem exercícios mecânicos; é falha; é uma aula desperdiçada; é mais do mesmo; não é nada inovadora; é uma desculpa de inovação; é um regresso na educação; é defeituosa; é maléfica; não é eficiente.; é inadequada; não funciona bem e é descrita como “horrrível”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Não alinhamento da tecnologia educacional com o pedagógico. ● Descompasso entre propostas pedagógicas e as perspectivas atuais de ensino e aprendizagem de línguas. ● Discurso de desqualificação dos professores. ● Estruturas e recursos digitais em descompasso com as propostas tecnológicas da secretaria de educação. ● Discurso da crítica ao tecno-fundamentalismo.

Fonte: o autor.

Pudemos, a partir da análise das representações dos professores, constatar que as propostas da *Education First* também não dialogam com as linguagens e interesses de crianças e adolescentes, público principal da plataformização na educação básica: os cursos ofertados abordam predominantemente contextos mais “adultos”, como viagens de trabalho, reuniões, conversas de escritório e são claramente, propostas didáticas que destoam do contexto de aplicação. Isso significa que está longe de ser uma “Netflix” em que os alunos “aprendem sem perceber que estão tendo aulas”. É também nesse sentido que pudemos colocar em xeque o discurso do Estado quando a plataforma é representada como “muito mais interessante que o livro”. As propostas de ensino se baseiam muito em “conteúdo linguístico” e avaliação desse conteúdo, se aproximando do que já vemos há anos no ensino tradicional de LI até mesmo em escolas de idiomas. Assim, os resultados que tratam das representações, discursos e ideologias sobre a plataforma, nos leva a tecer diversas reflexões sobre seu uso.

Inicialmente, a plataforma foi descrita nos discursos do Estado como um “apoio” ao

professor. Hoje, o uso da plataforma, nas representações dos professores, é de caráter mandatório. Em alguns momentos, como foi trazido no capítulo de análise das notícias, há falas do governo que colocam a plataforma como um recurso de “apoio” e “não obrigatória”. Já em outras falas mais recentes e em documentos oficiais da Seed, afirma-se que o docente precisa utilizar o recurso em sala de aula visando que os alunos concluam uma lição e meia por semana. A fala mais recente que contradiz o discurso inicial de não obrigatoriedade no uso da plataforma é de Roni Miranda, atual secretário de educação, na notícia publicada em outubro de 2023 pelo G1 e que integra o *corpus* do Capítulo 4. O secretário afirma que uma vez que o governo tenha investido nesses recursos tecnológicos, é necessário que os professores os utilizem. Até o momento de conclusão deste estudo, o Portal da Transparência aponta para o valor de R\$ 31.479.168,00 milhões destinados aos contratos firmados com a *Education First*. Em vista disso, precisamos de olhares mais atentos sobre o *modus operandi* da plataformização na educação: no contexto da educação paranaense, os agentes sociais mais impactados não tiveram voz em quais recursos seriam implementados, se o uso seria obrigatório e como seriam utilizados — ainda que nas falas de Renato Feder, ex-secretário da educação, encontremos frases como “tudo foi muito conversado com os professores”. Assim, a garantia dos investimentos realizados é mais um discurso do governo para não dar voz à discussão sobre os reais impactos e efetividade da plataforma.

Nossas análises também nos permitiram observar representações que demonstram o empenho do estado paranaense em investir em plataformas educacionais das quais, em sua maioria, contribuem apenas para um controle da educação e para a geração de dados quantitativos. O processo de datificação, além de possibilitar um microgerenciamento da educação no estado e o tratamento de nossas escolas como empresas, permite também o uso desses dados como propaganda política das ações do governo atual que divulgam “melhorias” e “modernização” na educação paranaense. Os números divulgados pelo governo no final de 2022, apontam para um “sucesso” na implementação do Inglês Paraná e na aprendizagem do idioma por parte dos alunos. Nos discursos do Estado, há forte ênfase nos investimentos financeiros que ocorreram em vista das plataformas educacionais. Em contrapartida, há desconfiança dos professores que participaram deste estudo sobre esse “sucesso”. Os professores apontam para uma falsa noção de aprendizagem tendo em vista que os alunos precisam apenas concluir as lições e fazem de forma a eliminar mais uma tarefa em mais uma plataforma educacional.

É de grande valia ressaltar que a plataforma para o ensino de LI não foi um recurso desenvolvido especificamente para a educação básica, muito menos para o contexto paranaense.

Como apontamos no capítulo de análise dos discursos governamentais, há problemáticas com a palavra “desenvolvimento”. O que se intitula de “Inglês Paraná” é na verdade um espaço virtual com os mesmos cursos que a empresa *Education First* oferece digitalmente no mercado do ensino de línguas, mas que agora está maquiado com um logo das cores azul e verde criado pela secretaria da educação. Ressaltamos também que, sendo os cursos ofertados na plataforma parte do catálogo de produtos de uma empresa privada (e que se intitula a maior empresa de educação privada do mundo), é possível colocar em xeque o discurso de que tais cursos estão alinhados à BNCC e que contemplam o que de fato seria uma boa educação linguística em contextos atuais (a pesquisa de Silva E., que integra nosso mapeamento, também aponta para uma incoerência da plataforma com os pressupostos da BNCC). Nesse sentido, iremos direto ao ponto: a plataforma não foi desenvolvida a partir de uma iniciativa da secretaria de educação do estado do Paraná e seus cursos não foram elaborados tendo em vista o ensino de língua inglesa para crianças e adolescentes na educação básica, pautando-se do que pregam os documentos que trazem diretrizes para a educação no Brasil.

A associação da conclusão dos cursos com um aumento no desenvolvimento linguístico dos estudantes da rede estadual de ensino também não é o que observamos ao analisar as falas das professoras supervisoras e de professores em formação no Pibid Língua Inglesa que aceitaram participar desse estudo e que estiveram em observação das aulas: ambos relataram no questionário e grupo focal que a forma que a plataforma avalia os estudantes e conduz o progresso nas unidades não é realmente a mais eficaz.

Para além de observar apenas os dados quantitativos que fazem referência aos equipamentos adquiridos e aos milhões investidos na plataforma, é necessário também compreender o papel dessas tecnologias digitais, as implicações que a inserção delas tem resultado e o que de fato estamos atingindo com o seu uso. Aqui, pactuamos com Masetto (2000, p. 139) que lá no começo deste milênio afirma que “não é a tecnologia que vai resolver ou solucionar o problema educacional do Brasil” e com Silva M. (2010) a respeito da presença de conexão com a internet em nossas escolas e universidades não ser garantia da inserção crítica de nossos alunos e professores na cibercultura. No Paraná, o investimento atual é massivo em tecnologia e se distancia da formação docente ou de qualquer outra vertente mais científica, caminhando ao oposto do que dizem os pesquisadores anteriormente mencionados. Ademais, a análise dos discursos dos participantes dessa pesquisa traz dados que remetem a uma insuficiência de equipamentos eletrônicos e conexão à internet nas escolas em que os participantes atuaram. Assim, ainda que o discurso do Estado esteja repleto de informações quantitativas que fazem menção aos investimentos em infraestrutura e tecnologias

educacionais, a visão positiva dos impactos dessas tecnologias junto a suas propostas didáticas tem se demonstrado incoerente com os grupos que de fato são impactados⁵⁰: nossos professores e nossos alunos.

A gestão governamental atual, em seu discurso sobre a plataforma, coloca-a como o que há de mais moderno no ensino do idioma e sempre a posiciona em seus discursos como “benéfica” aos professores e aos alunos. Santana, Santana e Figueiredo (2022) afirmam que essa política educacional possui o objetivo de padronizar o ensino do idioma no estado e retira a autonomia dos professores, colaborando com um desempoderamento do docente em sala de aula. As professoras em formação continuada que participaram desta pesquisa apontam em suas falas que sentem uma “imposição” para utilizar a plataforma em suas aulas e para o cumprimento de metas, afirmando que o resultado tem sido negativo em termos de identidade e autonomia do professor. Os participantes também mencionam que ao contrário do que o Estado coloca em seu discurso como sendo o novo papel do docente frente a modernidade da plataforma, o papel de “mediador do conhecimento”, os professores ao levarem seus alunos para o laboratório de informática acabam apenas resolvendo problemas técnicos com os dispositivos eletrônicos e até mesmo precisam “fiscalizar” o que os alunos acessam durante a aula. É conjuntamente nesse sentido que o discurso de Roni Miranda sobre a plataforma “poupar o desgaste do professor” se torna incoerente.

A respeito da tecnologia educacional, o relatório de monitoramento da UNESCO recomenda que os governos busquem decisões políticas baseadas em evidência e que garantam a segurança on-line de estudantes e professores, pontuando ainda que pode haver um impacto negativo da tecnologia na educação se seu uso for inadequado e excessivo (UNESCO, 2023). No contexto paranaense, não há diálogo para a implementação das plataformas educacionais e nem mesmo transparência sobre o tratamento de dados dos usuários e sobre os processos de licitação para aquisição de licenças de uso dessas tecnologias digitais. O que observamos, a partir das vozes dos professores, são altas cobranças de metas para o uso da plataforma em sala de aula, ainda que os docentes identifiquem problemas nesse uso. Já ao analisar os discursos do Estado, observamos o posicionamento da tecnologia como sendo indispensável para um ensino de qualidade.

Dito isso, para além dos trechos retirados do questionário e dos grupos focais conduzidos como parte desta pesquisa, na rede social *TikTok*, um dos espaços virtuais da

⁵⁰ Ver também Pesquisa "Plataformização da Educação": Percepção dos professores(as) sobre a plataformização da educação no Estado do Paraná - Parte I", publicado pela APP-Sindicato em julho de 2023. Disponível em: appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2023/08/Pesquisa_Plataformas_Parte_I.pdf.

atualidade que nossos estudantes mais utilizam para compartilhar suas experiências, ao pesquisar pela *tag* #inglesparana⁵¹, os resultados trazem diversos vídeos nos quais os próprios estudantes da rede paranaense demonstram sentimentos de cansaço e enfado.

Figura 8: Postagem publicada por estudante na rede social *TikTok*.



Fonte: *TikTok*

Em um dos vídeos encontrados, o usuário posta uma imagem com o brasão do estado do Paraná de uma página de bloqueio a sites que se distanciam do contexto educacional, com a legenda “governo: a gnt bloqueia as páginas de jogos, os alunos vão no laboratório para fazer as plataformas”. Em seguida, no vídeo, há diversas cenas de alunos acessando páginas de jogos *on-line*. Aqui, observamos o que já foi mencionado na categoria que apresenta as percepções dos participantes sobre as falhas na plataforma: é atribuído ao professor a função de “fiscalizar” seus alunos quanto ao acesso de outros conteúdos que não fazem parte da aula. Em outra postagem na mesma rede (Figura 8), um usuário utiliza a cena de um desenho animado em que a personagem diz as falas “meu sistema não está dando conta. É uma pane geral. meus circuitos travaram”. Na tela, há o nome de diversos recursos digitais que hoje são utilizados pelos professores da rede estadual de forma mandatória. Percebemos assim, o cansaço de nossos estudantes com o excesso de plataformas educacionais.

Tratando-se das postagens dos alunos e sobre o engajamento deles com o material da *Education First*, a Associação de Professores do Paraná (APP-Sindicato) já havia publicado um

⁵¹ As postagens publicadas com a *tag* #inglesparana podem ser acessadas livremente, sem a necessidade de cadastro na rede social *TikTok*. Disponível em: [tiktok.com/tag/inglesparana](https://www.tiktok.com/tag/inglesparana).

breve compilado de comentários de estudantes encontrados em redes sociais sobre o excesso de plataformas. Em uma publicação em seu site intitulada “Manifesto por uma educação humanizadora em tempos de tecnologias digitais”, a APP denuncia a intensificação na inserção dessas plataformas digitais na educação paranaense e discorre sobre algumas implicações desse processo junto a alta cobrança de nossos professores e alunos para o cumprimento de metas. Na mesma publicação, a APP reforça seu posicionamento para o respeito à autonomia dos professores e ao contexto e particularidades de nossos alunos.

“[...] precisamos fincar trincheiras na defesa de uma educação pública que reafirme processos educativos humanizadores e emancipadores, que respeite a autonomia dos(as) profissionais, a gestão democrática, o caráter público do ensino, a realidade de cada escola e as particularidades dos(as) estudantes da rede estadual” (App-Sindicato, 2023).

O destaque para as falas de nossos estudantes, ainda que não seja o foco desta pesquisa, é de extrema relevância para o enfrentamento de discursos governamentais, recheados de estratégias de *marketing*, que tem por intuito um deslumbramento das tecnologias digitais “orientadas por uma concepção neoliberal de educação” (App-Sindicato, 2023). Se nossos alunos são o público-alvo do altíssimo investimento nessas plataformas, é importante ouvir suas vozes e, com base em reflexões científicas, averiguar a real eficácia dessas plataformas e se de fato elas entregam uma maior participação estudantil e contribuem para a construção de realidades de ensino que abordem as competências trazidas na BNCC, buscando o “[...] compromisso com a formação e o desenvolvimento global” (Brasil, 2018, p. 16) e uma educação que abarque o “pensamento crítico”.

Até o momento, há olhares críticos a plataformização do ensino oriundos das vozes de graduandos, professores em atuação, pesquisadores em nossas universidades e do sindicato dos professores do Paraná. No entanto, não há, além de números de acesso e de lições concluídas, dados publicados pelo governo do estado que apontem para reais melhorias no ensino e no engajamento de nossos estudantes com a aprendizagem de língua inglesa. Dessa forma, o questionamento que surge é a respeito dos critérios para as decisões educacionais que estão sendo tomadas no contexto paranaense desde 2021, ano em que a implementação da plataforma da EF começou. Que educação nosso estado oferece aos nossos estudantes: modelos educacionais com base em pesquisas e ciência ou modelos que visam atender primeiramente aos interesses do mercado? Nesse sentido, Selwyn (2017) aponta que precisamos discutir educação e sociedade e que questionamentos a respeito da educação na era digital são “fundamentalmente” questões políticas. O autor também afirma que há, em qualquer relato de

uso das tecnologias digitais na educação, conflitos sociais que se relacionam à distribuição de poder.

Além dos estudos de Selwyn, destaco aqui também as falas de Freitas, L. (2012) sobre a prática de políticas públicas sem evidências empíricas. Para esse pesquisador, no contexto educacional, tal prática “mais do que gastar dinheiro inadequadamente, caracteriza violação da ética já que não se devem fazer experimentos sociais com ideias pouco consolidadas pela evidência empírica disponível” (Freitas, L., 2012, p. 386). No texto⁵² dos pesquisadores da UFPR já mencionado neste capítulo, os autores, além de discorrer sobre decisões governamentais para a plataformização do ensino, ainda questionam os meios legais para a implementação em massa, sem consultas públicas, dessa “política educacional” (Telles *et al.*, 2023).

Para resumir, nossa análise aponta que há no discurso do Estado a reprodução de ideias mercadológicas do que deveria ser a educação, sendo observado também um viés empresarial na forma que a gestão governamental atual objetiva gerenciar a secretaria de educação. Já nos discursos dos docentes, é possível ver uma conexão com experiências prévias e com o conhecimento científico que os professores (tanto em formação inicial quanto continuada) adquiriram e estão a adquirir em suas jornadas como educadores. Já se passou algum tempo desde o início da plataformização no ensino de LI no Paraná e, o discurso governamental continua a se pautar numa positividade da tecnologia ao reestruturar muitos aspectos da educação, ainda que confrontados com as vozes de quem realmente é impactado com a inserção desenfreada e sem base científica de tecnologias digitais na escola. Assim, os apontamentos dos professores são genuínos e cabe a Seed dar atenção às implicações da plataforma Inglês Paraná no ensino e adotar soluções que se baseiam em estudos e evidências. Neste sentido, um relatório publicado em 2022 por um grupo de trabalho do Comitê Gestor da Internet no Brasil sobre plataformas educacionais aponta, como possível solução, que as secretarias desenvolvam plataformas próprias como alternativas ao que é oferecido pelas grandes empresas do ramo da tecnologia educacional, dessa forma contando com mais segurança e autonomia (Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022).

Concluimos, portanto, que as representações criadas e os discursos forjados presentes nas notícias e advindos dos professores que usam a plataforma são antagônicos: o Estado aponta inicialmente para uma não-obrigatoriedade de uso e da compreensão da plataforma como “apoio” ao professor, já os docentes indicam que há problemáticas a respeito da autonomia

⁵² “Plataformas digitais e o ensino de português no Paraná” (Telles R. *et al.*, 2023).

profissional em sala de aula e a forma que a plataforma tem sido implementada; as ideologias presentes nos discursos governamentais se fundamentam em uma educação que serve aos interesses do mercado, já os discursos dos professores e as perspectivas teóricas utilizadas em nossa análise apontam que esses não deveriam ser os interesses de uma educação de qualidade e que visa formar um cidadão crítico; o Estado afirma que investiu massivamente em recursos digitais e em infraestrutura tecnológica, já os professores pontuam que o número de computadores, de fones de ouvido, microfones e a qualidade da conexão com a internet não é suficiente para o trabalho com a plataforma. Ademais, o Estado afirma a partir de dados quantitativos que os alunos estão finalmente aprendendo inglês, já os professores pontuam que essa não é a realidade: o alto número de metas a serem cumpridas apenas apontam para números e não para a real aprendizagem do idioma.

Por fim, esperamos que esse estudo possa contribuir para discussões mais críticas aobre as tecnologias digitais na educação, mais especificamente sobre a plataformização no ensino de língua inglesa, e que possa auxiliar outros pesquisadores no processo de analisar criticamente esse contexto, voltando olhares para as tecnologias como discurso e não apenas como recurso (Selwyn, 2014). As políticas educacionais que visam plataformizar o ensino no Paraná são relativamente novas, e carecem de um olhar mais científico. A revisão do modo que as plataformas estão sendo implementadas e reflexões dos impactos dessas ações no aprendizado dos alunos, na autonomia dos professores e na formação profissional (tendo em vista que precisamos continuar a formar professores de língua inglesa), precisam ocorrer. Os projetos ideológicos de cunho mercadológico que hoje fazem parte da mentalidade da atual gestão governamental não nos levam a uma educação pública de qualidade e que se atenha a uma perspectiva de educação que vise a formação de seres pensantes e atuantes em sociedade. A busca por uma educação que englobe essas perspectivas é responsabilidade de todos que direta ou indiretamente se inserem na realidade escolar, sendo ainda as universidades espaços para reflexão e estudo, do ponto de vista científico, dessas perspectivas de ensino e transformações que ocorrem em nossa educação.

Os impactos da plataformização do ensino de língua inglesa, como apresentados nas representações e discursos dos professores, são muitos. É essencial que outros estudos também voltem os olhares para o processo de miniaturização dos professores que vem ocorrendo com a implementação de diversas plataformas educacionais que se ancoram em uma “autoinstrutividade” no ensino e com a não criticidade no uso das tecnologias digitais. Nas vozes dos docentes em formação inicial que participaram deste estudo, há relatos de um “desânimo” para com a profissão. Observamos dessa forma, indivíduos que já nos anos iniciais

de sua formação identificam dificuldades no dia a dia da sala de aula e apresentam incertezas se querem ou não atuar como professores. Esse cenário, alinhado ao contexto de cansaço, sobrecarga e cobrança dos professores da rede estadual do Paraná (concursados e temporários) impacta diretamente os cursos de licenciatura em Letras Inglês em nossas universidades, vez que, não há espaços para os novos docentes realizarem práticas que englobam o que cientificamente é apresentado como perspectivas atuais e críticas para o ensino de LI.

É preciso considerar as limitações desta pesquisa. Uma dessas limitações foi encontrar estudos que abordassem o cenário educacional atual no Paraná para o ensino de LI com o uso da plataforma Inglês Paraná. Até o momento, com exceção dos trabalhos de Santana, Santana e Figueiredo (2022) e Silva E. (2023), são escassos estudos mais aprofundados a respeito do contexto de plataformização que está ocorrendo na educação paranaense. Na realidade, olhares acadêmicos para os cursos da *Education First*, como empresa no mercado do ensino de línguas, também são escassos. No site da empresa há um número insuficiente de imagens ou vídeos instrucionais que apresentem as propostas didáticas dos cursos, layout e recursos. Dessa forma, também não conseguimos trazer a discussão o que a própria empresa expõe sobre seus cursos. Como limitação, também apontamos o fato de que olhamos para apenas uma escola, um grupo de professores em formação. Pesquisas com viés mais quantitativo seriam necessárias.

Por fim, outra limitação passível de menção foi o acesso à plataforma. Como pesquisadores não temos acesso ao recurso garantido pela Seed e, como mencionado, há pouquíssimo material disponível na internet que apresente a plataforma. Um acompanhamento de tempo maior do uso do recurso digital em sala de aula e análises mais aprofundadas das propostas didáticas, tendo em vista o discurso do Estado a respeito do alinhamento dos cursos da EF com o que estabelece a BNCC, permanecem também como sugestão para pesquisas futuras, assim como um estudo que dê voz aos estudantes de nossas escolas públicas que são, assim como os professores, impactados por esse contexto de plataformização. Ademais, sugerimos também um olhar mais próximo do trabalho com o letramento digital dos estudantes em vista ao alto número de tecnologias digitais hoje presentes na rede estadual de ensino do Paraná.

Como encaminhamento, acreditamos ser possível a apresentação dos resultados deste estudo não somente aos participantes da pesquisa e aos pares acadêmicos em eventos, mas também à secretaria de educação do estado do Paraná, visando reflexões sobre o contexto atual de plataformização no ensino de língua inglesa. Ainda, esperamos que esse estudo possa contribuir para uma formação docente mais crítica sobre a presença das tecnologias educacionais na escola e a elaboração de políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA ESTADUAL DE NOTÍCIAS. **Ano letivo da rede começa com novidades e investimento de R\$ 361 milhões em novas obras.** Disponível em:

<https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Ano-letivo-da-rede-comeca-com-novidades-e-investimento-de-R-361-milhoes-em-novas-obras>. Acesso em: 12 fev. 2024.

AGÊNCIA ESTADUAL DE NOTÍCIAS. **Ensino em comunidades indígenas do Paraná alia tecnologia e saberes tradicionais.** Disponível em:

<https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Ensino-em-comunidades-indigenas-do-Parana-alia-tecnologia-e-saberes-tradicionais>. Acesso em: 18 set. 2023.

AGÊNCIA ESTADUAL DE NOTÍCIAS. **Games, aulas de inglês e robótica:** Estado investe cada vez mais em tecnologia para os estudantes. Disponível em:

<https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Games-aulas-de-ingles-e-robotica-Estado-investe-cada-vez-mais-em-tecnologia-para-os>. Acesso em: 18 mar. 2023.

AGÊNCIA ESTADUAL DE NOTÍCIAS. **Novas tecnologias e intercâmbios:** inglês alcança milhares de alunos na rede pública de ensino. Disponível em:

<https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Tecnologia-de-reconhecimento-facial-na-chamada-chega-16-mil-colegios-da-rede-estadual>. Acesso em: 18 set. 2023.

AGÊNCIA ESTADUAL DE NOTÍCIAS. **Tecnologia de reconhecimento facial na chamada chega a 1,6 mil colégios da rede estadual.** Disponível em:

<https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Novas-tecnologias-e-intercambios-ingles-alcanca-milhares-de-alunos-na-rede-publica-de>. Acesso em: 18 set. 2023.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold *et al.* (Orgs.).

Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado.** 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

APP-SINDICATO. **Manifesto por uma educação humanizadora em tempos de tecnologias digitais.** Disponível em: <https://appsindicato.org.br/manifesto-educacao-humanizadora-em-tempos-de-tecnologias-digitais/>. Acesso em: 15 jun. 2023.

BAPTISTA, Janara Barbosa. Reflexões de professores de inglês em formação inicial sobre o uso de novas tecnologias. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 533-552, set. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982014000300003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 mar. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORDINI, Marcella. **Estudos sobre Inglês como Língua Franca no contexto brasileiro (2005-2012).** 2013. 227 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BUDEL, Caio. Uso obrigatório de apps em colégios gera impasse entre professores e governo do PR: 'Transforma a escola em fábrica de números e índices'. **G1**, Curitiba, 5 out. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2023/10/05/uso-obrigatorio-de-apps-em-colegios-gera-impasse-entre-professores-e-governo-do-pr-transforma-a-escola-em-fabrica-de-numeros-e-indices.ghtml>. Acesso em: 06 out. 2023.

CATINI, Carolina de Roig. Para a crítica da educação neoliberal - Entrevista com Christian Laval. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 22, n. 4, p. 1031–1040, 2020. DOI: 10.20396/etd.v22i4.8658365. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8658365>. Acesso em: 10 out. 2023.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. **Entre quatro binários: um estudo sobre desenvolvimento profissional docente**. 357 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência — CAPES**. 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 16 nov. 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. **Programa de Residência Pedagógica — CAPES**. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 16 nov. 2023.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 15 fev. 2024.

COSCARELLI, Carla Viana. Perspectivas culturais de uso de tecnologias digitais e a educação. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte-MG, v. 1, n. 8, p. 33-56. jul./dez. 2018. Disponível em: <http://abalf.org.br/revistaelectronica/index.php/rabalf/article/view/293/211>. Acesso em: 6 out. 2021.

DARDOT, Pierre e LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIGILABOUR. **A Sociedade da Plataforma: entrevista com José van Dijck**. 06 de março de 2019. Disponível em: <https://digilabour.com.br/a-sociedade-da-plataforma-entrevista-com-jose-van-dijck/>. Acesso em: 14 fev. 2024.

DIJCK, José van. Confiamos nos dados? As implicações da datificação para o monitoramento social. **MATRIZES**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 39-59, 2017. DOI: 10.11606/issn.1982-8160.v11i1p39-59. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/131620>. Acesso em: 15 jan. 2024.

DIJCK, José Van; POELL, Thomas.; WAAL, Martijn de. **The platform society: public values in a connective world.** New York: Oxford University Press, maio 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341161857_The_Platform_Society_Public_Values_in_a_Connective_World. Acesso em: 9 nov. 2023.

Educação em um cenário de plataformização e de economia de dados [livro eletrônico] : parcerias e assimetrias / [editor] Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. -- São Paulo, SP : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022. Disponível em: https://cgi.br/media/docs/publicacoes/1/20221129114057/educacao_em_um_cenario_de_plataformiza%C3%A7ao_e_de_economia_de_dados_parcerias_e_assimetrias.pdf. Acesso em: 16 de out. 2023.

EGIDO, Alex Alves. **O eu e o outro: uma breve história da ética em linguística aplicada.** 2019. 347 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

EL KADRI, Michele Salles. **Atitudes sobre o estatuto do inglês como língua franca em um curso de formação inicial de professores.** 2010a. 212 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010a.

EL KADRI, Michele Salles. Inglês como língua franca: um olhar sobre programas disciplinares de um curso de formação inicial de professores de inglês. **Entretextos**, Londrina, v. 10, n. 2, p. 64-91, jul./dez. 2010b. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/7966>. Acesso em: 10 nov. 2023.

EL KADRI, Michele Salles. **Transformando identidades de professores de inglês na prática de ensino: PIBID e {Co-ensino|diálogo cogenerativo} como oportunidades para aprendizagem profissional.** Tese de doutorado (Doutorado em Estudos da Linguagem) 348 f. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

EPI, Education First. **Relatórios EF-EPI (English Proficiency Index).** EF Education First. Edição 2022. Disponível em: <https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2022/ef-epi-2022-english.pdf>. Acesso em: 28 set. 2023.

EPI, Education First. **Relatórios EF-EPI (English Proficiency Index).** EF Education First. Edição 2023. Disponível em: <https://www.ef.com.br/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2023/ef-epi-2023-portuguese.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

ESCOLA DIGITAL - PROFESSOR. **Inglês Paraná | Escola Digital - Professor.** Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/ingles_parana. Acesso em: 14 fev. 2024.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse: textual analysis for social research.** London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. **Critical discourse analysis**. 3ª. edição. Londres: Routledge, 2013.

FAIRCLOUGH, Norman; WODAK, Ruth. Critical discourse analysis. In: VAN DICK, Teun A. (Ed.). **Discourse as social interaction**. London: Sage, 1997. p. 258-284.

FAIRCLOUGH, Norman. A dialectical-relational approach to critical discourse analysis in social research. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michael. (Ed.). **Methods of critical discourse analysis**. 2th ed. London: SAGE, 2009.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução de Isabel Magalhães. Brasília. Editora Unb, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. Semiose, Mediação de Ideologia: uma visão dialética. **Revista Parágrafa**, São Paulo, v. 4, n. 1, 17-27, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/375/372>. Acesso em: 12 fev. 2024.

FEDER, Renato. **Educação para o futuro: o passo a passo para construir uma gestão educacional focada em resultados**. São Paulo: Editora Gente, 2023. 192 p.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia**. 6 ed. São Paulo: Ática, 1998.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra , 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 160p. 2018.

FREITAS, Maria Teresa. **Letramento digital e formação de professores**. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 26, n. 3, Dec. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300017. Acesso em: 24 out. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. Educ. Soc, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 27 set. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

GIMENEZ, Telma. RENOMEANDO O INGLÊS E FORMANDO PROFESSORES DE UMA LÍNGUA GLOBAL (RENAMING ENGLISH AND EDUCATING TEACHERS OF A GLOBAL LANGUAGE). **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 52, 2015. DOI: 10.9771/2176-4794ell.v0i52.15464. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/15464>. Acesso em: 15 out. 2023.

GOVERNO PARANÁ. **Paraná, o Brasil que dá certo - Ensino da língua inglesa**.

YouTube, 27 de março de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gk9-1gonN5U>. Acesso em: 20 out. 2023.

HAAS, Guilherme. Como rotear internet do celular | Guia Prático. **Canaltech**, São Bernardo do Campo, 4 ago. 2023. Disponível em: <https://canaltech.com.br/internet/como-rotear-internet-do-celular-guia-pratico/>. Acesso em: 20 set. 2023.

HATCH, Mary Jo; YANOW, Dvora. Organization theory as an interpretative science. In KNUDSEN, Christian; TSOUKAS, Haridimos. (Ed.). **The Oxford handbook of organization theory**. Oxford: Oxford University Press, 2003. Chapter 2. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/315717376_Organization_Theory_as_an_Interpretive_Science. Acesso em: 16 nov. 2023.

HELLER, Monica. The commodification of language. **Annual Review of Anthropology**, Palo Alto, v. 39, p. 101–114, 2010.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Internet já é acessível em 90,0% dos domicílios do país em 2021**. IBGE, 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34954-internet-ja-e-acessivel-em-90-0-dos-domicilios-do-pais-em-2021>. Acesso em: 18 set. 2023.

INGLÊS PARANÁ. **TUTORIAL #3 - Estrutura da plataforma e principais atualizações 2023**. YouTube, 3 de fev. de 2023. Disponível em: <https://youtu.be/9OzwwQoyOL4?si=0c2rSHEy7AZP9R4U..> Acesso em: 18 fev. 2024..

IPEC - Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica. **Pesquisa de opinião com professores e professoras de escolas públicas**. IPEC, 2023. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2023/02/pesquisa-com-professores-resultados-nacionais-todos-ip-is-pd.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2024.

KENNEDY, Chris. Models of change and innovation. In: HYLAND, K.; WONG, L. (Eds.). **Innovation and change in English Language Education**. London; New York: Routledge, p. 13-27, 2013.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/mq5QhqMxcsdJ9KfDZjqLmtG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 set. 2023.

LAVALL, Christian. **A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Maria. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATEUS, Elaine e PICONI, Larissa Bassi. Aprendizagem colaborativa de professores em

formação inicial e contínua: investigando práticas discursivas. In: **VIII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**, 2007, Brasília. Anais do VIII CBLA, 2007.

MASETTO, Marcos Tarciso. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: Moran, José Manuel (org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000, p. 133-173.

MASETTO, Marcos Tarciso. Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 109–131, 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8>. Acesso em: 25 set. 2023.

RODRIGUES MARTINS, Elaine; SILVA SANTOS, Geandra Cláudia. O Pibid e a formação inicial de professores: contribuições à prática educativa inclusiva. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [S. l.], 2020. DOI: 10.20435/serie-estudos.v0i0.1284. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1284>. Acesso em: 15 nov. 2023.

MATEUS, Elaine. Práticas de formação colaborativa de professores/as de inglês: representações de uma experiência no Pibid. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, 2013, vol.13, n.4, pp. 1107-1130.

MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli; OLIVEIRA, Márcia Maria Fernandes de. O Uso Compulsório de Plataformas Digitais de Aprendizagem em Sala de Aula na Educação Básica Pública do Estado do Paraná - Brasil. **Revista Interações**, [S. l.], v. 19, n. 64, p. 1–25, 2023. DOI: 10.25755/int.30676. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/30676>. Acesso em: 10 nov. 2023.

MORAN, José. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: **Novas tecnologias digitais: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Solange Franci Raimundo Yaegashi *et al.* (orgs.). ed. Curitiba: CRV, 2017. p. 23-36.

MORAN, José, Mudando a educação com metodologias ativas. In: **[Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II]** Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. – 180p. (Mídias Contemporâneas, 2) p. 15-33. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 03 set. 2023.

NORMAN, Donald; NIELSEN, Jakob. **The Definition of User Experience (UX)**. Nielsen Norman Group, 8 de agosto de 1998. Disponível em: <https://www.nngroup.com/articles/definition-user-experience/>. Acesso em: 29 set. 2023.

OBSERVATÓRIO PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA. **Professoras e Professores de Inglês no Brasil**: Retratos de uma Profissão a partir do Censo Escolar e do Censo da

Educação Superior. São Paulo: British Council, 2021. Disponível em: www.inglesnascolas.org. Acesso em: 05 out. 2023.

OPEN ENGLISH. 2022. **Inglês Paraná**: o que é, como funciona e quem pode participar? Disponível em: <https://www.openenglish.com.br/blog/ingles-parana/>. Acesso em: 15 fev. 2024.

ORTENZI, Denise *et al.* (Org.). **Com a palavra, os pibidianos**: práticas de ensino e formação de professores de língua inglesa no contexto do Pibid. Londrina: Midiograf, 2014.

ORTIZ, Renato. 2006. **Mundialização**: saberes e crenças. São Paulo, Brasiliense, 214 p.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Ofício Circular n.º 006/2023 – DEDUC/SEED**. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação, 03 fev. 2023.

PASSONI, Taisa Pinetti. **O Programa Inglês sem Fronteiras como política linguística**: um estudo sobre as ideologias da língua inglesa no âmbito da internacionalização do ensino superior brasileiro. 2018. 278 fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2018.

PETARNELLA, Leandro. **Escola analógica e cabeças digitais**: o cotidiano escolar frente às tecnologias midiáticas e digitais de informação e comunicação. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, São Paulo, 2008.

POELL, Thomas; NIEBORG, David; DIJCK, José Van. Plataformização (Platformisation, 2019 – tradução: Rafael Grohmann). **Revista Fronteiras – estudos midiáticos** 22(1):2-10 janeiro/abril 2020. Unisinos – DOI: 10.4013/fem.2020.221.01.

REIS, Simone; EGIDO, Alex Alves. Ontologia, epistemologia e ética como determinantes metodológicos em estudos da linguagem. In: REIS, Simone. (Org.) **História, políticas e ética na área profissional da linguagem**. Londrina: Eduel 2017. p. 229-252.

RIBEIRO, Ana Elisa Ferreira. **Letramento digital e ensino remoto**: reflexões sobre práticas. Debates em Educação, [S. l.], v. 12, n. Esp2, p. 446–460, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12nEsp2p446-460. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10757>. Acesso em: 25 mar. 2023.

RIBEIRO, Fernanda Borges Vaz; PICALHO, Antonio Carlos; CUNICO, Leticia; FADEL, Luciane Maria. ABORDAGEM INTERPRETATIVISTA E MÉTODO QUALITATIVO NA PESQUISA DOCUMENTAL: DESCRIÇÃO GERAL DAS ETAPAS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 100–113, 2022. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/rica/article/view/18159>. Acesso em: 15 nov. 2023.

SANTANA, Pedro Américo Rodrigues; SANTANA, Neri de Souza; FIGUEIREDO, Débora de Carvalho. Uma ferramenta que veio inovar o ensino da língua inglesa na rede pública: análise crítica do discurso da notícia de lançamento da plataforma Inglês Paraná. **Ilha do Desterro**, v. 75, p. 211-236, 2022.

SANT'ANA, Jonathas Vilas Boas de; SANTOS, Ludimila Gonçalves dos; ALVES, Palmira Francisco. A Mediação Pedagógica com o uso das Novas Tecnologias Numa Educação Complexa e Libertadora: breve investigação em campo. **Revista Temporis [Ação] (Periódico acadêmico de História, Letras e Educação da Universidade Estadual de Goiás)**. Cidade de Goiás; Anápolis. V. 16, n. 01, p. 21-36 de 104, jan./jun., 2016. Disponível em: <http://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/issue/archive>. Acesso em: 28 out. 2021.

SARMENTO, Teresa. Formação de Professores para uma Sociedade Humanizada / Teacher training for a humane society. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 285–297, 2017. DOI: 10.24220/2318-0870v22n2a3679. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3679>. Acesso em: 05 out. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1983.

SILVA, Evandro Alves da. **Uma análise quali-quantitativa das atividades de leitura em plataforma digital de inglês como recurso didático**. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2023.

SILVA, Marco. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos online. **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, n. 3, p. 1-51, 2010.

SIQUEIRA, Sávio; BARROS, Kelly Santos. POR UM ENSINO INTERCULTURAL DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA (For an intercultural teaching of English as a lingua franca). **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, v. 2, n. 48, 2013. DOI: 10.9771/2176-4794ell.v2i48.14536. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/14536>. Acesso em: 09 nov. 2023.

SELWYN, Neil. **Distrusting educational technology: Critical questions for changing times**. First Ed., London: Routledge. 2014.

SELWYN, Neil. Educação e Tecnologia: questões críticas. In: FERREIRA, Giselle Martins dos Santos; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva; CARVALHO, Jaciara de Sá (Orgs.). **Educação e tecnologia: abordagens críticas**. Rio de Janeiro: SESES, 2017. DOI: <https://doi.org/10.31235/osf.io/6hr5b>.

SOCZEK, Daniel. PIBID como Formação de Professores: reflexões e considerações preliminares. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 57–69, 2018. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/46>. Acesso em: 17 nov. 2023.

SOUZA-FIORI, Adriana Grade. Diários reflexivos na formação inicial de professoras de inglês: uma análise das marcas de modalidade e avaliação. **Revista Prodocência**, Londrina, v. 1, n. 3, p. 16, jan./jun. 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. Ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2013.

TELLES, João Antonio. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2, p. 91-116, 15 mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15560>. Acesso em: 10 nov. 2023.

TELLES, Renata Praça de Souza; WACHOWICZ, Teresa Cristina; LESCHNHAK, Matheus; COSTA, Monique Isabelle; TEIXEIRA, Victor Valentim. **Plataformas digitais e o ensino de português no Paraná**. Disponível em: https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2023/09/Plataformas-Digitais-e-o-ensino-de-portugues-no-Pa_230822_075459.pdf. Acesso em: 27 set. 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VILLANI, Fábio Luiz. **A longevidade no aprendizado de línguas: acrescentando vida aos anos e não anos à vida**. 2007. 258f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

VOLTOLINI, Rinaldo. Prefácio. In: ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares Ornellas, *et al.* **Educação no balanço das Redes Sociais: notas psicanalíticas**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

WODAK, Ruth. El enfoque histórico del discurso. In: WODAK, R.; MEYER, M. (ed.). **Métodos del análisis crítico del discurso**. p. 101-142. Barcelona: Editorial Gedisa, 2003.

WODAK, Ruth. Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 4, n. esp., p. 223-243, 2004. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/297. Acesso em: 02 nov. 2023.

ANEXOS

ANEXO A - Questionário

Abaixo, reproduzimos as perguntas utilizadas no questionário e que foram respondidas por meio digital, utilizando a plataforma Google Formulários.

1. Discorra sobre as questões abaixo:

- Como você vê o papel da tecnologia nas aulas de língua inglesa?
- Quais suas percepções sobre a Plataforma “Inglês Paraná”?

ANEXO B - Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO⁵³**

Caro(a) estudante/professor,

Gostaríamos de convidá-lo(a) para participar da pesquisa “**TECNOLOGIAS DIGITAIS E A PLATAFORMA INGLÊS PARANÁ: DISCURSOS E IDEOLOGIAS**”, vinculada ao programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), sob responsabilidade do pesquisador Renan William Silva de Deus e orientação da professora Dra. Michele Salles El Kadri. O objetivo deste trabalho é compreender representações, discursos e ideologias de professores em formação inicial, continuada e formadores sobre as tecnologias digitais e sobre a inserção da plataforma Inglês Paraná no ensino de língua inglesa.

Sua participação será importante para a geração de dados, pois você integra o grupo de participantes no qual pretendo situar a pesquisa – professores em formação inicial em Língua Inglesa participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), e ocorrerá das seguintes formas: 1) pela participação no grupo "Subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) em Língua Inglesa"; ou 2) atuação como professor em cursos de graduação de Letras Inglês de universidades públicas do Paraná. Com os participantes do Pibid, inicialmente aplicarei um questionário com perguntas abertas e fechadas sobre o uso de tecnologias digitais. Em seguida, conduzirei, junto a Profa. Dra. Michele Salles El Kadri, um grupo focal presencial com perguntas relacionadas a percepção dos participantes sobre as tecnologias digitais e sobre a plataforma no ensino. Já com os professores formadores, farei entrevistas gravadas na plataforma Google Meet utilizando perguntas relacionadas ao uso de tecnologias digitais na educação e à Plataforma “Inglês Paraná”. Os dados coletados serão examinados de acordo com a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) e com as categorias de Selwyn (2014) em relação à discursos e ideologias relacionadas às tecnologias.

Saliento que o grupo focal será gravado em áudio e posteriormente transcrito para análise e trechos poderão ser reproduzidos na seção de análise do artigo a ser escrito. O grupo focal será realizado durante uma das reuniões semanais obrigatórias do Subprojeto do Pibid em Língua Inglesa, que ocorrem antes dos horários regulares de aulas da graduação, nas dependências do Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). As entrevistas com os professores formadores também serão gravadas em áudio e transcritas para análise, seguindo as orientações da Carta Circular CONEP/2021 no que diz respeito ao tratamento dos dados.

A conclusão do estudo está prevista para março de 2024. Os resultados dessa pesquisa serão expostos na dissertação de mestrado, que, uma vez aprovado, será disponibilizado em arquivo público, em meio digital (no banco de teses e dissertações do programa) e impresso (biblioteca da instituição) e poderá ser divulgada, integral ou parcialmente, em forma de publicação ou exposição oral nos meios científicos.

Como convidado(a), sua participação é voluntária e seu anonimato será garantido – a identidade do participante será preservada e seu nome será substituído por um pseudônimo. Por estar ciente de que toda e qualquer pesquisa possa gerar desconforto – como constrangimento e estranhamento à abordagem – ou riscos, inclusive psicológicos, aos participantes, comprometo-me, enquanto pesquisador, a fazer o possível para afastar quaisquer possibilidades de danos, bem como a prontamente responder e levar em conta qualquer dúvida e/ou manifestações de sua parte. Estarei, a qualquer momento, aberto ao diálogo e acolherei quaisquer de suas decisões. Esta pesquisa lhe reserva o direito de recusar-se a tomar parte em quaisquer etapas do processo, ou mesmo retirar seu consentimento a qualquer momento da realização deste estudo, não acarretando qualquer ônus ou prejuízo ao participante. Ainda, de acordo com a Carta Circular CONEP/2021, o participante reserva o direito a não responder à pergunta obrigatória da pesquisa.

⁵³ Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

Como benefícios, salientamos que sua participação contribuirá com a proposição de soluções às dificuldades que você vivencia em seu contexto de atuação profissional, e servirá como fomento para a formação inicial e continuada de professores. Saliento que, ao participante, NÃO HAVERÁ REMUNERAÇÃO, NEM CUSTOS de qualquer natureza, sendo esse ressarcido caso houver eventuais custos. O material pedagógico utilizado para pesquisa (textos e apresentações para discussões) será disponibilizado pelo coordenador do Pibid em um Ambiente Virtual de Aprendizagem. O pesquisador se compromete a respeitar as orientações da Carta Circular CONEP/2021 no que diz respeito ao tratamento dos dados dos participantes em ambientes virtuais (gravações e formulários), armazenando-os em dispositivo digital físico protegido com senha e apagando quaisquer registros de plataformas virtuais ao final da coleta e análise. Durante a coleta, os registros estarão protegidos tendo em vista que recursos como verificação em duas etapas e proteção por senhas fortes estão ativadas na conta de e-mail institucional utilizada pelo pesquisador, evitando assim acessos indevidos aos dados coletados.

Os dados gerados por interesse desta pesquisa (gravações, transcrições, relatos e narrativas das reuniões do grupo, e quaisquer outros recursos multissemióticos coletados/gerados) ficarão arquivados em mídia digital (arquivo .mp3 e/ou .mp4 e .pdf), em posse do pesquisador, podendo a qualquer momento requisitar seu compartilhamento.

Em caso de dúvidas ou de maiores esclarecimentos poderá me contatar: Renan William Silva de Deus, celular: (43) 98452-4979, ou e-mail: renan.dedeus@uel.br ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone (43) 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.


Em consonância ao disposto na Resolução CNS nº 510 de 2016, artigo 9 inciso V), para os participantes de pesquisas que utilizem metodologias próprias das Ciências Humanas e Sociais, deve haver a manifestação expressa de sua concordância ou não quanto à divulgação de sua identidade e das demais informações coletadas.

Esta carta-convite é parte integrante do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você. Ela deverá ser assinada no local indicado e rubricada em todas as páginas por você.

Londrina-PR, 24 de abril de 2023.



Renan William Silva de Deus (pesquisador)
Universidade Estadual de Londrina
renan.dedeus@uel.br



Prof^a. Dr^a. Michele Salles El Kadri (orientadora)
Universidade Estadual de Londrina
misalles@uel.br

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu, _____, tendo sido devidamente esclarecid(a/o) sobre os procedimentos da pesquisa em carta-convite - parte integrante deste termo de consentimento - concordo em participar **voluntariamente** nas condições descritas acima. Ainda, declaro estar ciente de que o grupo focal e a entrevista serão gravados em formato de áudio e autorizo a gravação para posterior transcrição e análise dos dados.

Declaro também que (escolher uma das alternativas):

- () prefiro ser identificado(a) pelo meu primeiro nome na pesquisa
 () ser identificado por nome fictício, deixando a critério da pesquisadora sua escolha
 () ser identificado pelo seguinte nome fictício: _____

Ass.: _____

Data:

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE VOZ E SOM

Eu, _____,

concordo em participar **voluntariamente** nas condições descritas abaixo e autorizo o pesquisador Renan William Silva de Deus a utilizar gravação de voz decorrentes da minha participação no grupo focal e/ou entrevista a fim de coleta de dados para a pesquisa **“TECNOLOGIAS DIGITAIS E A PLATAFORMA INGLÊS PARANÁ: DISCURSOS E IDEOLOGIAS”**. Compreendo ainda que o pesquisador transcreverá a gravação com o intuito de analisar o conteúdo das discussões e entrevistas buscando responder as perguntas de pesquisa e que minha identidade será preservada e que apenas as transcrições serão mantidas para a pesquisa.

“Em consonância ao disposto na Resolução CNS nº 510 de 2016, artigo 9 inciso V), para os participantes de pesquisas que utilizem metodologias próprias das Ciências Humanas e Sociais, deve haver a manifestação expressa de sua concordância ou não quanto à divulgação de sua identidade e das demais informações coletadas”. (Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS)

Ass.: _____

Data: