



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

**CAMILA ALVES**

**DESLOCAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA  
SOB A LÓGICA DA PLATAFORMIZAÇÃO:  
UMA ANÁLISE DO PROGRAMA INGLÊS PARANÁ**

Maringá - PR  
2026

CAMILA ALVES

**DESLOCAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA  
SOB A LÓGICA DA PLATAFORMIZAÇÃO:  
UMA ANÁLISE DO PROGRAMA INGLÊS PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM), como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Josimayre Novelli

Maringá  
2026

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

A474d

Alves, Camila

Deslocamentos epistemológicos no ensino de língua inglesa sob a lógica da  
plataformização : uma análise do programa inglês Paraná / Camila Alves. -- Maringá, PR,  
2026.

191 f. : il. color., figs.

Orientadora: Profa. Dra. Josimayre Novelli.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências  
Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias, Programa de  
Pós-Graduação em Letras, 2026.

1. Língua inglesa - Ensino. 2. Plataforma Inglês Paraná High. 3. Plataformização do  
ensino. 4. Deslocamentos epistemológicos. 5. Programa Inglês Paraná. I. Novelli,  
Josimayre, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas,  
Letras e Artes. Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias. Programa de Pós-  
Graduação em Letras. III. Título.

CDD 23.ed. 420.7

Elaine Cristina Soares Lira - CRB-9/1202

**CAMILA ALVES**

**DESLOCAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS NO ENSINO DE LÍNGUA  
INGLESA SOB A LÓGICA DA PLATAFORMIZAÇÃO:  
UMA ANÁLISE DO PROGRAMA INGLÊS PARANÁ**

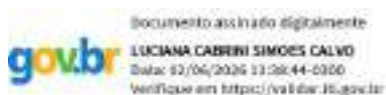
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras Mestrado, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: **Estudos Linguísticos.**

Aprovada em Maringá, **06 de Maio de 2026**

**BANCA EXAMINADORA**



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Josimayre Novelli  
Presidente - Orientadora (UEM/PLE)



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Cabrini Simões Calvo  
Membro Titular (UEM/PLE)



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Paula Marques Beato-Canato  
Membro Titular Externo (UFPR - Curitiba/PR)

## AGRADECIMENTOS

Escrever esta dissertação foi um processo que atravessou, de diversas formas, minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal. Ao longo desse caminho, muitas pessoas e espaços contribuíram, direta ou indiretamente, para que esta pesquisa se tornasse possível.

À minha orientadora, a professora Dra. Josimayre Novelli, pela condução atenta, pelas leituras rigorosas e pelas contribuições fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço, ainda, pela confiança neste trabalho, mesmo diante das incertezas que perpassam o percurso. Entre suas muitas qualidades, destaco a forma como conduz a orientação, com envolvimento e atenção ao processo, sempre valorizando a pesquisa e incentivando a constituição da minha identidade como professora-pesquisadora.

De forma igualmente significativa, destaco as professoras Dra. Luciana Cabrini Simões Calvo e Dra. Ana Paula Beato-Canato, que compõem a banca de qualificação e defesa. Agradeço, inicialmente, pelo aceite do convite para participar deste momento. À professora Dra. Luciana Cabrini Simões Calvo, pela leitura atenta do trabalho, pelo cuidado na condução das análises e pelas contribuições pontuais que incidiram diretamente em seu aprimoramento. À professora Dra. Ana Paula Beato-Canato, pela leitura cuidadosa e pelas provocações que despertaram um olhar mais reflexivo, possibilitando o aprofundamento das análises e a ampliação das reflexões desenvolvidas nesta pesquisa.

Ao agradecer às pesquisadoras Josimayre Novelli, Luciana Cabrini Simões Calvo e Ana Paula Beato-Canato, estendo minha gratidão a todas as mulheres que cuidam, criam, constroem, inspiram, educam, incentivam e insistem em ocupar espaços ainda em disputa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PLE) da Universidade Estadual de Maringá, agradeço pela formação proporcionada, pelas oportunidades de construção acadêmica ao longo desta trajetória e aos professores que, por meio das disciplinas, leituras, discussões e orientações, contribuíram para o amadurecimento desta pesquisa.

Aos colegas de pós-graduação, especialmente à Keila Alba, Matheus Aniecevski e Blake Oliver, pelas trocas, escutas e partilhas que tornaram este caminho mais leve e significativo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo fomento e apoio financeiro que tornaram esta pesquisa possível. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Ao Colégio Estadual Leonilda Papen, onde iniciei minha trajetória docente, espaço que marcou os primeiros passos desta caminhada. Ao Colégio Estadual Rui Barbosa, em especial à equipe diretiva e aos colegas, pelo acolhimento e pelo incentivo que tornou possível a continuidade deste trabalho.

Ao meu pai, José, que sempre celebrou minhas conquistas com alegria. Recordo, com afeto, o dia em que passei no vestibular de Letras/Inglês: em meio à comemoração, ele me perguntou, com simplicidade: “mas o que Letras faz?”. Entre risos e descobertas, essa memória segue comigo como parte do caminho que venho construindo.

À minha mãe, Bruni, que, como grande cozinheira, sempre me ensinou a valorizar cada ingrediente, a respeitar os tempos e a compreender que tudo tem seu processo — ensinamentos que levo comigo e que seguem me guiando na vida. Com ela, aprendi a confiar no processo, como na cozinha, onde cada etapa exige tempo, cuidado e paciência, e a compreender que nem sempre o passo a passo é o que dá certo. Foi assim que aprendi a ouvir a minha intuição, a seguir com coragem e a apreciar, no tempo certo, os resultados.

Ao meu irmão, Vitor, agradeço por ter cuidado de mim em um dos momentos mais difíceis da minha vida. Sua presença também faz parte da minha trajetória.

Ao Ítalo Ariel Zanelato, amigo que tenho como irmão, com quem já dividi um longo caminho desta vida. Foi você quem primeiro comemorou a minha aprovação no mestrado, dando-me a notícia antes mesmo de eu saber. Dividimos choros, risadas, conquistas e histórias marcadas pelo afeto, pela cumplicidade e pela certeza de uma amizade que segue presente em minha trajetória.

Ao Alessandro Rocha, amigo que me apresentou diferentes lugares. Sou grata por, entre tantos caminhos, ter a oportunidade de compartilhar este percurso, entre alegrias, risos, passeios e receitas que também contam a nossa história.

Antes de conhecer a Kátia Bruginski Mulik como pesquisadora, conheci uma grande amiga. De forma inicialmente despretensiosa, você foi me conduzindo à pesquisa. Hoje, sou muito grata por dividir com você tantos projetos que prometemos que ainda sairão do papel, mesmo que, por ora, acabem sendo atravessados por uma nova ideia, mantendo sempre abertas as diversas abas da nossa cabeça.

À minha amiga Jaqueline Pereira, que me acolheu em Maringá e tornou a experiência de viver aqui muito mais leve, alegre e divertida.

À Marilene Mendonça, Cristiano Sarmiento e seus filhos, e à Cíntia Oliveira, Fábio Neves e seus filhos, pelo carinho, pelo apoio e pela presença ao longo desta caminhada. Aos amigos Camila Peters e Alexandro Biazus, distantes fisicamente, mas sempre lembrados, pela amizade e pelo afeto que permanecem apesar da distância.

Aos familiares que me apoiaram, de perto ou de longe, e que contribuíram, de diferentes formas, para a realização deste percurso.

Por fim, como estudante da educação pública, agradeço pela oportunidade de contar parte desta história e reafirmo meu compromisso com uma educação crítica, em um cenário ainda marcado por silenciamentos, desigualdades e injustiças.

ALVES, Camila. **Deslocamentos epistemológicos no ensino de Língua Inglesa sob a lógica da plataformização: uma análise do Programa Inglês Paraná**. 2026. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2026.

## RESUMO

Esta pesquisa analisa criticamente os deslocamentos epistemológicos produzidos no ensino de língua inglesa (LI) na rede pública estadual do Paraná a partir da implementação do Programa Inglês Paraná, operacionalizado por meio da plataforma Inglês Paraná High e inserido na lógica da plataformização do ensino. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo documental, fundamentada no paradigma construtivista e na epistemologia interpretativista, atravessada pela perspectiva da professora-pesquisadora, cujo lugar de enunciação, constituído na experiência concreta da sala de aula, orienta a leitura crítica dos dados. O *corpus* é composto por documentos curriculares, materiais de planejamento pedagógico, conteúdos da plataforma Inglês Paraná High e instrumentos de avaliação externa, cuja articulação permite compreender a organização do ensino de LI na rede estadual do Paraná. O referencial teórico articula estudos críticos sobre a plataformização e o neoliberalismo na educação a perspectivas discursivas e socioculturais de linguagem, em diálogo com os multiletramentos e multimodalidade, o ensino que, embora o Programa Inglês Paraná seja discursivamente apresentado sob a retórica da inovação, sua operacionalização produz deslocamentos na forma como a LI é concebida e ensinada, orientando-se por demandas técnicas e por uma lógica empresarial que privilegia a padronização, a mensuração de desempenho e a instrumentalização da língua. Observam-se distanciamentos entre os objetivos formativos previstos nos documentos orientadores e aqueles efetivamente materializados na plataforma, bem como limites à incorporação de práticas discursivas críticas e interculturais. Os resultados indicam que a legitimação da plataforma por diferentes instrumentos institucionais contribui para a consolidação de mecanismos de regulação curricular e pedagógica, tensionando a autonomia docente, redefinindo o papel do professor e reforçando uma formação linguística orientada por princípios de eficiência e performatividade, em detrimento de uma perspectiva crítica e socialmente situada de ensino de língua inglesa.

**Palavras-chave:** Ensino de língua inglesa; plataformização do ensino; Programa Inglês Paraná; plataforma Inglês Paraná High; deslocamentos epistemológicos.

## ABSTRACT

This research critically analyzes the epistemological shifts produced in English language teaching in the public state school system of Paraná, Brazil, through the implementation of the Inglês Paraná Program, particularly in its operationalization through the Inglês Paraná High platform, within the context of the platformization of education. This is a qualitative, documentary-based study grounded in the constructivist paradigm and interpretivist epistemology, informed by the perspective of the teacher-researcher, whose point of view, shaped by concrete classroom experience, guides the critical interpretation of the data. The corpus consists of curriculum documents, pedagogical planning materials, content from the Inglês Paraná High platform, and external assessment instruments, the articulation of which allows for an understanding of the organization of English language teaching in the Paraná state school system. The theoretical framework integrates critical studies on platformization and neoliberalism in education with discursive and sociocultural perspectives on language, in dialogue with multiliteracies and multimodality, teaching from the perspective of textual genres, and English as a lingua franca (ELF). The analysis shows that, although the Inglês Paraná program is presented in its discourse through the rhetoric of innovation, its implementation brings about shifts in the way English language is conceived and taught, guided by technical demands and a business logic that prioritizes standardization, performance measurement, and the instrumentalization of language. Discrepancies are observed between the educational objectives outlined in the guiding documents and those actually implemented on the platform, as well as limitations on the incorporation of critical and intercultural discursive practices. The results indicate that the legitimization of the platform by various institutional instruments contributes to the consolidation of mechanisms for curricular and pedagogical regulation, placing pressure on teacher autonomy, redefining the teacher's role, and reinforcing a language education guided by principles of efficiency and performativity, to the detriment of a critical and socially situated perspective on English language teaching.

**Keywords:** English language teaching; platformization of education; Inglês Paraná Program; Inglês Paraná High platform; epistemological shifts.



## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                                                                                                    |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Quadro 1</b> - Estudos sobre o Programa Inglês Paraná organizados conforme a ordem de análise.....                                                                              | 71  |
| <b>Quadro 2</b> - Plataformas SEED/PR (2020-2026).....                                                                                                                             | 75  |
| <b>Quadro 3</b> - Distribuição dos níveis e unidades da plataforma Inglês Paraná entre as séries do Ensino Fundamental e Médio (2021–2025).....                                    | 96  |
| <b>Quadro 4</b> - Referenciais curriculares vigentes no estado do Paraná.....                                                                                                      | 99  |
| <b>Quadro 5</b> - Descritores utilizados na matriz da Prova Paraná para LI, com base na referência do Saeb.....                                                                    | 103 |
| <b>Quadro 6</b> - Correspondência entre as habilidades previstas para o 1º trimestre do 3º ano do Ensino Médio (2025) e os conteúdos da plataforma Inglês Paraná <i>High</i> ..... | 109 |
| <b>Quadro 7</b> - Correspondência entre as habilidades previstas para o 2º trimestre do 3º ano do Ensino Médio (2025) e os conteúdos da plataforma Inglês Paraná <i>High</i> ..... | 111 |
| <b>Quadro 8</b> - Correspondência entre as habilidades previstas para o 3º trimestre do 3º ano do Ensino Médio (2025) e os conteúdos da plataforma Inglês Paraná <i>High</i> ..... | 113 |
| <b>Quadro 9</b> - Novos descritores da matriz da Prova Paraná (2024; 2025) para o 3º ano do Ensino Médio.....                                                                      | 117 |
| <b>Quadro 10</b> - Síntese dos deslocamentos evidenciados entre os documentos orientadores e a plataforma Inglês Paraná <i>High</i> .....                                          | 146 |
| <b>Quadro 11</b> - Síntese dos deslocamentos linguístico-discursivos no ensino de língua inglesa.....                                                                              | 147 |
| <b>Quadro 12</b> - Deslocamentos no papel da escola e na configuração do trabalho docente.....                                                                                     | 148 |

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                                                     |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Figura 1</b> - Revista digital do APP-Sindicato - imagem ilustrativa da edição pedagógica de janeiro de 2020.....                | 74  |
| <b>Figura 2</b> - Post institucional de divulgação do Concurso Inglês Paraná Agrinho (2025).....                                    | 78  |
| <b>Figura 3</b> - Plataformas digitais implementadas no Paraná entre 2020 e 2026: a camada visível do <i>iceberg</i> .....          | 79  |
| <b>Figura 4</b> - Evento de lançamento do Programa Inglês Paraná.....                                                               | 81  |
| <b>Figura 5</b> - Programa Inglês Paraná e referência britânica ao ensino de inglês.....                                            | 82  |
| <b>Figura 6</b> - Balcão de negócios da plataformização.....                                                                        | 84  |
| <b>Figura 7</b> - Captura de tela - <i>layout</i> plataforma Inglês Paraná (2021-2024).....                                         | 92  |
| <b>Figura 8</b> - Exemplo de atividade automatizada na plataforma.....                                                              | 93  |
| <b>Figura 9</b> - Captura de tela de uma atividade da plataforma EF.....                                                            | 94  |
| <b>Figura 10</b> - Exemplo de orientação explicativa na plataforma Inglês Paraná <i>High</i> .....                                  | 95  |
| <b>Figura 11</b> - Captura de tela de uma atividade de conversação por meio da IA proposta na plataforma.....                       | 96  |
| <b>Figura 12</b> - Captura de tela da plataforma Inglês Paraná <i>High</i> .....                                                    | 110 |
| <b>Figura 13</b> - Captura de tela de atividade da plataforma articulada aos slides do LRCO .....                                   | 112 |
| <b>Figura 14</b> - Exemplos de textos mobilizados nas questões de LI da Prova Paraná (2020 a 2022).....                             | 117 |
| <b>Figura 15</b> - Exemplos de textos mobilizados nas questões de LI da Prova Paraná (edições de 2023 a 2025).....                  | 119 |
| <b>Figura 16</b> - Nota apresentada na Matriz de referência da Prova Paraná em 2024.....                                            | 121 |
| <b>Figura 17</b> - Nota apresentada na Matriz de referência da Prova Paraná em 2025.....                                            | 122 |
| <b>Figura 18</b> - Atividade de leitura na plataforma Inglês Paraná <i>High</i> .....                                               | 126 |
| <b>Figura 19</b> - Atividade de oralidade na plataforma Inglês Paraná <i>High</i> .....                                             | 129 |
| <b>Figura 20</b> - Exemplo de prática de oralidade na plataforma Inglês Paraná <i>High</i> .....                                    | 130 |
| <b>Figura 21</b> - Atividade de prática de pronúncia baseada na reprodução de fonemas na plataforma Inglês Paraná <i>High</i> ..... | 131 |
| <b>Figura 22</b> - Exemplo de exposição gramatical na plataforma Inglês Paraná <i>High</i> .....                                    | 133 |
| <b>Figura 23</b> - Atividade de produção escrita na plataforma Inglês Paraná <i>High</i> .....                                      | 134 |
| <b>Figura 24</b> - A escola como fábrica de números.....                                                                            | 138 |
| <b>Figura 25</b> - Captura de tela de um registro do BI.....                                                                        | 140 |
| <b>Figura 26</b> - Relatório de ações do LRCO.....                                                                                  | 141 |

|                                                                                                                    |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Figura 27</b> - Representação do apagamento docente no contexto do ensino de LI na rede estadual do Paraná..... | 142 |
| <b>Figura 28</b> - A plataformização do ensino no Paraná: da camada visível às camadas submersas.....              | 144 |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1 Entre a sala de aula e a pesquisa: meu lugar de enunciação.....</b>                                                       | <b>14</b> |
| 1.1 Das inquietações aos objetivos: questões norteadoras da pesquisa.....                                                      | 16        |
| 1.2 Orientando a leitura: os caminhos percorridos na pesquisa.....                                                             | 18        |
| <br>                                                                                                                           |           |
| <b>2 Referencial teórico: Bases para ler a plataformização e a educação linguística.....</b>                                   | <b>21</b> |
| 2.1 Plataformização: fundamentos conceituais e implicações para a educação.....                                                | 21        |
| 2.2 A educação na era das plataformas: racionalidade neoliberal e o papel pedagógico da escola em disputa.....                 | 27        |
| 2.3 Entre a leitura do mundo e a leitura da palavra: horizontes teóricos para pensar a linguagem e a educação linguística..... | 33        |
| 2.4 A Língua Inglesa na BNCC: concepções e orientações para o ensino.....                                                      | 46        |
| <br>                                                                                                                           |           |
| <b>3 A expansão da lógica das plataformas: cenário global, nacional e paranaense.....</b>                                      | <b>53</b> |
| 3.1 Produção científica internacional: tendências e problematizações.....                                                      | 53        |
| 3.2 O Brasil sob as plataformas: mapeamento de pesquisas no cenário nacional.....                                              | 59        |
| 3.3 O que já se investigou sobre o Programa Inglês Paraná: achados, limites e perspectivas para a pesquisa.....                | 65        |
| 3.4 O Paraná em modo plataforma: o avanço da plataformização na educação pública.....                                          | 73        |
| 3.5 “A Netflix do inglês?” - Narrativas e lógicas mercadológicas na implementação da Plataforma Inglês Paraná.....             | 80        |
| 3.5.1 <i>Education First</i> (EF): expansão no mercado da educação pública e atuação no Programa Inglês Paraná.....            | 83        |
| <br>                                                                                                                           |           |
| <b>4 Percurso Metodológico: escolhas epistemológicas e caminhos analíticos.....</b>                                            | <b>86</b> |
| 4.1 Natureza, ontologia, epistemologia e tipologia da pesquisa.....                                                            | 86        |
| 4.2 A pesquisa documental como estratégia de investigação.....                                                                 | 88        |
| 4.3 Constituição do <i>corpus</i> e procedimentos de análise.....                                                              | 90        |
| 4.3.1 Organização das aulas de Língua Inglesa na rede pública estadual do Paraná.....                                          | 90        |
| 4.3.2 Arquitetura e organização da plataforma Inglês Paraná <i>High</i> : conteúdos, temas e estrutura didática.....           | 91        |
| 4.3.3 Recorte da pesquisa e documentos que constituem a análise.....                                                           | 98        |

|                                                                                                                                           |                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| <b>5 Deslocamentos epistemológicos em análise: o ensino de língua inglesa sob a lógica da plataformização no Paraná.....</b>              | <b>106</b>     |
| 5.1 Deslocamento curricular: aproximações e distanciamentos entre documentos oficiais e a plataforma Inglês Paraná <i>High</i> .....      | 106            |
| 5.2 Deslocamento linguístico-discursivo: tensões entre concepções críticas de linguagem e abordagens instrumentais da língua inglesa..... | 124            |
| 5.3 Deslocamento pedagógico-institucional: reconfigurações do papel do professor e dos sentidos atribuídos à escola.....                  | 137            |
| <br><b>6 Considerações finais.....</b>                                                                                                    | <br><b>144</b> |
| 6.1 “Como começar a segunda-feira de manhã?”.....                                                                                         | 149            |
| <br><b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                                               | <br><b>151</b> |
| <b>ANEXO A – Textos-base da Prova Paraná de Língua Inglesa – 2020.....</b>                                                                | <b>168</b>     |
| <b>ANEXO B – Textos-base da Prova Paraná de Língua Inglesa – 2022.....</b>                                                                | <b>172</b>     |
| <b>ANEXO C – Textos-base da Prova Paraná de Língua Inglesa – 2023.....</b>                                                                | <b>178</b>     |
| <b>ANEXO D – Textos-base da Prova Paraná de Língua Inglesa – 2024.....</b>                                                                | <b>182</b>     |
| <b>ANEXO E – Textos-base da Prova Paraná de Língua Inglesa – 2025.....</b>                                                                | <b>189</b>     |

## 1 Entre a sala de aula e a pesquisa: meu lugar de enunciação

Diante da pandemia da Covid-19, especialmente a partir de 2020, em que a “normalidade” habitual foi suspensa, instaurou-se, em escala global, um cenário de incertezas, rupturas e adaptações. A interrupção das atividades escolares presenciais deslocou não apenas professores e professoras, como eu, mas toda uma comunidade escolar - funcionários, agentes, gestores, estudantes e famílias - para um território até então pouco explorado: o do ensino mediado exclusivamente por tecnologias digitais. Nesse contexto, educadores e pesquisadores em diferentes partes do mundo foram confrontados com a necessidade de lidar, de forma acelerada, com as potencialidades e os limites das tecnologias disponíveis (Novelli *et al.*, 2021; 2022; Silveira; Gonçalves, 2021). Muitos docentes se viram diante da urgência em reinventar suas práticas, ao mesmo tempo em que aprendiam a lidar com novas ferramentas digitais. No entanto, o que inicialmente se apresentou como resposta emergencial à crise sanitária gradativamente ultrapassou o caráter provisório e passou a integrar o cotidiano escolar.

Foi nesse contexto que comecei a observar o modo como as práticas educacionais se (re)organizavam em torno da incorporação de diferentes tecnologias digitais. Como professora de Língua Inglesa (LI) da rede pública estadual do Paraná, vivenciei, de forma direta, a implementação progressiva de diferentes plataformas digitais voltadas não apenas à organização e à gestão escolar, mas, sobretudo, ao ensino e à aprendizagem. Mais do que uma mudança de suporte, esse processo revelou-se parte de um movimento mais amplo de reconfiguração das dinâmicas pedagógicas, da organização do trabalho docente e das próprias relações entre professores, estudantes e o conhecimento. Logo percebi o quanto tais mudanças tensionavam o exercício da autonomia docente e reconfiguravam o espaço da sala de aula.

É a partir desse lugar, o da professora que vivencia o dia a dia da escola, e o da pesquisadora que busca compreender as implicações políticas e pedagógicas dessas transformações, que esta investigação nasce. Essas duas vozes que ora se confundem, ora se completam, se entrelaçam em um diálogo intencional que constitui a própria forma como compreendo e vivencio o ato de ensinar e pesquisar.

Creswell (2007) afirma que toda pesquisa inicia a partir de suposições, moldadas por uma determinada visão de mundo e uso de uma lente teórica que orienta o olhar do pesquisador. As lentes que guiam essa investigação, portanto, não se limitam aos referenciais teóricos mobilizados ao longo do trabalho, mas se entrelaçam à minha trajetória docente e às experiências vividas no ensino de LI na educação básica. Como observa Creswell (2007), as

escolhas, os métodos e as interpretações de uma pesquisa estão intrinsecamente relacionados à história, à cultura e às experiências de quem a conduz, de modo que o pesquisador jamais se separa de seu contexto e de seus entendimentos prévios. É desse lugar de prática e reflexão que emergem as perguntas, as inquietações e as interpretações que desenham esta pesquisa. Reconheço, assim, que para que o leitor compreenda o fenômeno investigado, é necessário que conheça também o percurso e o contexto que conferem sentido a esta investigação. Os relatos que seguem, mais do que relatos pessoais e profissionais, constituem a narrativa que dá vida e entrelaça as vozes da pesquisadora e da professora. Início, desta forma, apresentando a minha trajetória acadêmica e profissional.

Sou formada em Letras - Português/Inglês pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), na cidade de Marechal Cândido Rondon, instituição em que concluí minha graduação no ano de 2009, o mesmo em que iniciei minha atuação na rede pública estadual como professora contratada, atuando, também, em uma escola de idiomas. No ano de 2015, assumi meu cargo efetivo por concurso na rede estadual do Paraná, o que consolidou a minha trajetória profissional na educação pública. De forma especialmente significativa, comecei a lecionar na mesma escola onde estudei durante toda a minha formação escolar, na cidade de Mercedes - PR, um espaço que representou não apenas um ambiente de trabalho, mas também o cenário da minha própria constituição docente. Foi nesse espaço que pude aprender, com meus antigos professores e então colegas, os primeiros passos para uma educação comprometida com a escola pública.

Foi nesta mesma escola que minha experiência docente foi atravessada pela pandemia da Covid-19, quando o ensino remoto emergencial impôs aos professores a necessidade de reinventar, de forma improvisada, e muitas vezes solitária, suas práticas pedagógicas. Esse período coincidiu com um momento delicado da minha vida pessoal, marcado pela notícia de que meu pai havia sofrido um acidente vascular cerebral, dando início a um longo processo de recuperação. Lembro-me de estar no hospital quando a notícia da suspensão das aulas chegou. Ainda ali, mesmo sem ter clareza sobre os futuros encaminhamentos institucionais, já esbocei minha próxima estratégia pedagógica com o único recurso que tinha em mãos: o celular, com o qual criei meu primeiro *Google Forms*. Professores são, afinal, incorrigivelmente pedagógicos: mesmo em meio à crise, seguimos tentando ensinar.

Experiências como essa passaram a atravessar de forma intensa meu cotidiano docente naquele período e se somam a muitas outras vividas ao longo dos anos na rede pública estadual. Entre essas vivências, escolho compartilhar uma em particular, por guardar uma relação direta com o fenômeno da plataformização do ensino que abordo nesta pesquisa.

Em uma das escolas em que atuei, fui solicitada a justificar, diante de membros da equipe escolar e de representantes da instância administrativa da rede, os baixos índices de acesso dos estudantes à plataforma Inglês Paraná. Naquele contexto, o uso das tecnologias digitais era marcado por condições materiais precárias e desiguais: os equipamentos disponíveis eram insuficientes e precisavam ser compartilhados entre turmas e disciplinas, em sistema de rodízio; a conexão à internet era instável; e a ausência de recursos básicos, como fones de ouvido, comprometia a realização adequada das atividades propostas. Ainda assim, esse cenário foi desconsiderado, e a justificativa apresentada não encontrou acolhimento institucional. A responsabilização individual que recaiu sobre mim revelou, na verdade, um problema estrutural: a precarização das condições de ensino em um contexto cada vez mais mediado por plataformas digitais. Esse episódio transformou-se em uma das chaves interpretativas desta pesquisa, pois me permitiu compreender com maior clareza como a plataformização do ensino se sustenta não apenas na promessa da inovação tecnológica, mas também em mecanismos de vigilância, cobrança e responsabilização individual do professor.

Reconheço que minha experiência não foi a única. O impacto dessas vivências tornou-se ainda mais sensível diante de acontecimentos amplamente noticiados<sup>1</sup> que abalaram profundamente a comunidade docente paranaense. Silvanaide Monteiro Andrade, professora da rede estadual, faleceu em 30 de maio de 2025, após passar mal durante uma reunião relacionada ao uso das plataformas educacionais. Poucos dias depois, em 5 de junho de 2025, Rosane Maria Bobato, também docente da rede pública, sofreu um mal súbito durante o expediente escolar, em circunstâncias semelhantes. Ambas as histórias revelam o peso emocional e psicológico imposto sobre professores submetidos a um modelo de gestão que transforma indicadores de acesso em métricas de controle e responsabilização.

Esses episódios, vividos ou testemunhados, marcam a minha compreensão sobre o fenômeno da plataformização do ensino. Sobretudo, esse movimento reafirma que a pesquisa nasce de um lugar real, atravessado por emoções, experiências e reflexões. Reconhecer e narrar essas histórias é um ato de honestidade, reconhecimento e, sobretudo resistência. Trata-se de um compromisso ético com a educação pública e com os sujeitos que a constroem diariamente.

## **1.1 Das inquietações aos objetivos: questões norteadoras da pesquisa**

---

<sup>1</sup> Disponível em:

<https://www.tribunapr.com.br/noticias/curitiba-regiao/professora-morre-apos-passar-mal-em-colegio-estadual-de-curitiba-20-caso-em-uma-semana/>. Acesso em: 8 jun. 2025.



As inquietações que mobilizam esta pesquisa emergem das tensões vivenciadas no contexto da sala de aula, especialmente diante da crescente centralidade assumida pela plataforma Inglês Paraná *High*<sup>2</sup> na organização do ensino de LI na rede pública estadual do Paraná. Ao observar os modos pelos quais o ensino passa a ser mediado por essa lógica, bem como os efeitos que ela produz sobre as práticas pedagógicas, as concepções de língua e o trabalho docente, torna-se necessário sistematizar tais incômodos em termos investigativos. É nesse movimento que se delineiam os objetivos e as questões que orientam esta pesquisa.

A partir de uma abordagem qualitativa (Creswell, 2007), de tipologia documental (Guba; Lincoln, 1981; Lüdke; André, 2013), fundamentada no paradigma construtivista (Schwandt, 2006) e na epistemologia interpretativista (Cohen; Manion; Morrison, 2002), esta pesquisa tem como objetivo geral **analisar de que modo a implementação do Programa Inglês Paraná, inserida na lógica da plataformização do ensino, evidencia possíveis deslocamentos epistemológicos que reconfiguram as práticas de ensino-aprendizagem de língua inglesa na rede pública estadual do Paraná**. Para alcançar esse objetivo, estabeleço os seguintes objetivos específicos:

1. Compreender de que modo o fenômeno da plataformização atravessa diferentes esferas da vida social, investigando suas implicações nas práticas pedagógicas, curriculares e avaliativas no contexto da educação pública.
2. Analisar as relações entre as orientações institucionais para o ensino de língua inglesa (LI) no Paraná no contexto do Programa Inglês Paraná, considerando como essas orientações se manifestam nos conteúdos, nas metodologias e nas práticas discursivas e pedagógicas.
3. Examinar possíveis deslocamentos epistemológicos produzidos nesse contexto, analisando como se expressam nas relações entre documentos curriculares e plataforma, na configuração das práticas de linguagem, nas formas de mediação do ensino, nos dispositivos de planejamento, avaliação, monitoramento e na dinâmica do trabalho docente.

Com esses objetivos, oriento minha análise com base nas seguintes perguntas de pesquisa:

---

<sup>2</sup> No ano de 2025, a plataforma “Inglês Paraná” passou a ser denominada Inglês Paraná *High*, em razão da implementação de uma nova plataforma, intitulada Inglês Paraná Teens, voltada especificamente para o 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental. Com essa reformulação, manteve-se a utilização da plataforma da EF para as turmas do 9º ano do Ensino Fundamental e para a 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio na rede pública estadual.

- a) Como se configuram as relações entre o que é prescrito nos documentos norteadores do ensino de LI e o que é operacionalizado na plataforma Inglês Paraná *High*?
- b) Quais concepções de linguagem e de ensino-aprendizagem de LI fundamentam o Programa Inglês Paraná, materializado na plataforma Inglês Paraná *High*, e de que modo elas se expressam nos conteúdos, metodologias e práticas discursivas propostas?
- c) De que modo a implementação da plataforma Inglês Paraná *High*, articulada a dispositivos de planejamento, avaliação e monitoramento, orienta a construção de sentidos atribuídos ao papel do professor e à função da escola pública no ensino de LI?
- d) Quais deslocamentos epistemológicos emergem da implementação do Programa Inglês Paraná e de que modo tais movimentos reconfiguram os sentidos de ensinar, aprender e ser professor no ensino de LI no estado do Paraná?

Ao delinear esses objetivos e questões, compreendo que a análise proposta não se limita à descrição dos materiais e práticas que constituem o ensino de LI na rede estadual do Paraná, mas busca problematizar as condições sob as quais tais práticas são produzidas, organizadas e legitimadas no contexto da plataformização do ensino. É a partir dessa perspectiva que se orientou a leitura dos documentos e materiais analisados, cujos desdobramentos são apresentados nas seções seguintes.

## 1.2 Orientando a leitura: os caminhos percorridos na pesquisa

Com o objetivo de situar o leitor no percurso construído ao longo desta dissertação, apresento, nesta seção, a organização dos capítulos e os principais movimentos teóricos, metodológicos e analíticos que estruturam a pesquisa. Nesse sentido, a estrutura do trabalho foi delineada a partir de um percurso que se desloca do plano mais amplo das discussões teóricas e contextuais para a análise das materialidades que configuram o ensino de LI na rede estadual do Paraná. Ao longo desse movimento, busco evidenciar como a plataformização do ensino se insere em um cenário mais amplo de transformações educacionais e como produz efeitos concretos nas formas de conceber a linguagem, organizar o ensino e exercer o trabalho docente, incidindo, de maneira particular, sobre o contexto em que esta pesquisa se insere.

Partindo desse percurso, no capítulo seguinte, **Referencial teórico: Bases para ler a plataformização e a educação linguística**, apresento o referencial teórico que sustenta esta pesquisa, mobilizando discussões sobre a plataformização do ensino, o neoliberalismo na

educação e as concepções de linguagem que orientam o ensino de LI. Mais do que delimitar um conjunto de autores, busco construir um campo de análise que permita compreender as transformações em curso e tensionar os sentidos atribuídos ao ensino de línguas nesse contexto. Nesse movimento, explico o que se compreende por plataformização, bem como os processos e dinâmicas que a constituem e com os quais se articula, especialmente no campo educacional. Também discuto os horizontes teóricos que orientam as práticas de linguagem, situando-as em uma perspectiva discursiva, social e historicamente constituída, ao mesmo tempo em que evidencio como a língua é concebida nesses referenciais, incluindo os documentos orientadores, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Esse referencial não se configura como um momento analítico em si, mas como um espaço de diálogo entre diferentes textos e perspectivas teóricas, a partir do qual construo as lentes que orientam a compreensão dos dados e produzem um movimento interpretativo e reflexivo ao longo da pesquisa.

No terceiro capítulo, intitulado **A expansão da lógica das plataformas: cenário global, nacional e paranaense**, busco compreender a disseminação dessa lógica no campo educacional a partir de um percurso de contextualização que se desloca do cenário global para sua materialização no contexto paranaense. Inicialmente, examino a produção científica internacional e nacional, de modo a identificar tendências, problematizações e lacunas nas pesquisas sobre a plataformização. Em seguida, volto-me especificamente ao Programa Inglês Paraná, analisando o que já foi produzido sobre a iniciativa, bem como seus limites enquanto objeto de investigação. Com base nesse mapeamento, mais especificamente a partir da seção 3.4, esse percurso assume contornos contextuais e analíticos, evidenciando como a plataformização se expande na educação pública paranaense por meio de plataformas digitais, culminando na implementação da plataforma Inglês Paraná *High*. Por fim, analiso as narrativas e as lógicas mercadológicas que a atravessam, considerando também o papel da empresa *Education First* (EF) em sua operacionalização, de modo a compreender como essas dinâmicas se articulam na configuração do ensino de LI na rede pública estadual.

No capítulo 4, **Percurso metodológico: escolhas epistemológicas e caminhos analíticos**, apresento o percurso metodológico que orienta esta pesquisa, compreendendo-o não como um conjunto de etapas previamente definidas, mas como um movimento construído ao longo do processo investigativo. Neste capítulo, mais do que descrever procedimentos, procuro explicitar as bases epistemológicas que orientam a leitura dos dados, bem como os critérios que fundamentam a constituição do corpus e a definição das categorias de análise.

No capítulo 5, denominado **Deslocamentos epistemológicos em análise: o ensino**

**de língua inglesa sob a lógica da plataformização no Paraná**, desenvolvo a análise dos dados a partir das lentes teóricas que orientam esta pesquisa, em diálogo com os documentos selecionados e o referencial que a sustenta. Para isso, organizo a análise em três eixos que se articulam entre si: examino as relações entre o que é prescrito nos documentos curriculares e o que é operacionalizado na plataforma, considerando também o papel de instrumentos avaliativos, como a Prova Paraná, na reconfiguração do currículo. No segundo, analiso as concepções de linguagem e de ensino-aprendizagem que sustentam as práticas propostas, discutindo os limites e as disputas em torno das perspectivas críticas no ensino de LI. No terceiro, examino como a lógica da plataformização incide sobre as formas de mediação do ensino, a dinâmica do trabalho docente e os sentidos atribuídos à escola pública. A partir dessa organização, busco evidenciar como os deslocamentos epistemológicos analisados reconfiguram as formas de conceber, ensinar e aprender LI na rede pública estadual do Paraná, retomando as questões que orientam esta pesquisa e buscando respondê-las à luz das análises desenvolvidas.

No capítulo 6, **Considerações finais** retomo as discussões desenvolvidas ao longo da pesquisa. Nesse momento, revisito as perguntas que orientaram a investigação, buscando respondê-las à luz das análises realizadas, bem como sintetizo os principais resultados evidenciados no percurso analítico. Para isso, recorro também a quadros analíticos que sistematizam os deslocamentos identificados e permitem visualizar, de forma mais articulada, como a implementação do Programa Inglês Paraná, sob a lógica da plataformização, reconfigura sentidos de currículo, linguagem, ensino, aprendizagem, escola e docência na rede pública estadual do Paraná. Por fim, na seção 6.1, assumo um movimento de reflexão sobre minha trajetória como pesquisadora e professora, ancorada em meu lugar de atuação na rede pública estadual do Paraná. Nesse movimento, procuro explicitar as implicações pedagógicas e políticas dos deslocamentos analisados, reconhecendo tanto os limites quanto as possibilidades que se colocam para o ensino de LI. Ao colocar em evidência a voz da professora como parte constitutiva da pesquisa, busco reafirmar a dimensão situada e relacional do trabalho docente, entendendo-o como espaço de negociação, resistência e (re)significação frente às lógicas que atravessam a educação pública.

## **2 Referencial teórico: Bases para ler a plataformização e a educação linguística**

Neste capítulo apresento o referencial teórico que sustenta a análise desta pesquisa. Considerando as transformações recentes nas políticas e nas infraestruturas digitais que atravessam os sistemas educacionais, tomo como ponto de partida a discussão sobre a crescente centralidade das plataformas digitais na organização das práticas pedagógicas e na gestão da educação. Nesse contexto, mobilizo o conceito de plataformização por compreender esse processo como um fenômeno sociotécnico (Van Dijck; Poell; De Waal, 2018; Cope; Kalantzis, 2024), inscrito em uma racionalidade neoliberal (Libâneo; Freitas, 2018; Libâneo, 2018; Laval, 2019), que reconfigura as fronteiras entre público e privado e redefine modos de governança na educação.

Além desse eixo teórico, o referencial desta pesquisa também se organiza em torno de uma concepção de linguagem como prática social e constitutiva dos sujeitos (Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2017). Mais do que apresentar definições isoladas, busco evidenciar como as noções de língua e linguagem (Brahim *et al.*, 2021), o ensino por meio de gêneros discursivos (Cristovão, 2005, 2007, 2010; Beato-Canato; Cristovão, 2008, 2014; Beato-Canato, 2009), os letramentos e multiletramentos (New London Group, 1996), especialmente em suas abordagens críticas (Jordão, 2007; Coradim, 2008; Jordão; Fogaça, 2012; Monte Mór, 2015, 2017; Duboc, 2018; Monte Mór; Duboc; Ferraz, 2021), a multimodalidade (New London Group, 1996) e o inglês como língua franca (ILF) (Jenkins, 2009, 2015, 2018; Calvo et al., 2009; Calvo; El Kadri; Gimenez, 2012, 2014) articulam-se entre si e se desdobram como ferramentas analíticas para pensar o ensino de LI na escola pública.

A partir desse conjunto teórico, examino as tensões entre a lógica operacional da plataforma e os compromissos formativos historicamente associados à educação pública. Esse exame incide, sobretudo, sobre as práticas de ensino de LI na contemporaneidade, considerando, de modo específico, os debates e as orientações curriculares que configuram o contexto paranaense.

### **2.1 Plataformização: fundamentos conceituais e implicações para a educação**

No debate contemporâneo sobre as transformações digitais da sociedade, o conceito de plataformização tem sido mobilizado para compreender o papel das plataformas na reorganização de práticas sociais, econômicas e institucionais. Ao cunharem o termo *platformisation*, Poell, Nieborg, Van Dijck (2020, p. 2, tradução de Rafael Grohmann)

compreendem o fenômeno como “[...] a penetração de infraestruturas, processos econômicos e estruturas governamentais das plataformas digitais em diferentes setores econômicos e esferas da vida.” Nessa perspectiva, as plataformas passam a ser compreendidas como “[...] infraestruturas digitais (re)programáveis que facilitam e moldam interações personalizadas entre usuários finais e complementadores, organizadas por meio de coleta sistemática, processamento algorítmico, monetização e circulação de dados” (Poell; Nieborg; Van Dijck, p. 4, 2020, tradução de Rafael Grohmann). Tal compreensão desloca o entendimento das plataformas como meras ferramentas tecnológicas, permitindo analisá-las como estruturas digitais que moldam interações, mercados, sistemas educacionais e arranjos sociais e governamentais. Essa perspectiva é ampliada por Cope e Kalantzis (2024), ao associarem o termo *platform* a um verbo, atribuindo-lhe um sentido de agência e enfatizando que a plataformização não se restringe à mediação tecnológica, mas constitui um processo capaz de produzir transformações sociais mais amplas.

Na habitação e no turismo, no trabalho e na mobilidade, na comunicação e informação, na cultura e no entretenimento, no comércio e no consumo, na saúde, nas políticas públicas e na educação, “[...] as plataformas penetraram no coração das sociedades - afetando instituições, transações econômicas e práticas sociais e culturais.” (Van Dijck; Poell; De Waal, 2018, p. 2, tradução nossa)<sup>3</sup>. A partir desta perspectiva, os autores analisam o quanto plataformas digitais se tornaram infraestruturas centrais da vida contemporânea, mediando atividades cotidianas e reconfigurando valores públicos fundamentais, o que os autores denominam “Sociedade das Plataformas” (*Platform Society*). Van Dijck, Poell, De Waal (2018) compreendem esse fenômeno como um arranjo em que plataformas penetram o centro das instituições e convergem com práticas e estruturas que organizam a vida democrática, deslocando fronteiras entre o privado e o público e abrindo disputas entre ganhos corporativos e valores coletivos.

Embora frequentemente sejam percebidas apenas como ferramentas tecnológicas que possibilitam a realização de atividades cotidianas no ambiente digital (como conversar, compartilhar conteúdos, realizar buscas ou consumir produtos culturais), as plataformas operam como mecanismos que vão além da simples facilitação dessas interações. Como argumentam Van Dijck, Poell, De Waal (2018), tais sistemas estruturam e orientam práticas sociais, influenciando modos de interação, circulação de informações e formas de organização da vida coletiva. Nesse sentido, aquilo que aparece ao usuário como um conjunto de

---

<sup>3</sup> [...] platforms have penetrated the heart of societies—affecting institutions, economic transactions, and social and cultural practices.

funcionalidades digitais está inserido em um arranjo sociotécnico mais amplo, cuja lógica de funcionamento contribui para moldar as dinâmicas sociais e institucionais contemporâneas.

Para exemplificar esse fenômeno, faço uso de um exemplo clássico do nosso cotidiano: imagine-se escolhendo um vídeo, um filme ou uma música na seção “recomendações”. A sensação é de liberdade: posso assistir ao que quiser, no momento que desejar. Contudo, essas “escolhas” já estavam previstas. Van Dijck, Poell, De Waal (2018) afirmam que tais plataformas comercializam a expressão artística: elas definem o que será visto, ouvido e valorizado. O risco é uma centralização da cultura e de recomendações que favorecem as tendências mais lucrativas. Assim, os processos artísticos, nossos gostos, preferências e emoções são convertidos em dados quantificáveis, que priorizam conteúdos lucrativos. Como consequência, apenas o que “funciona” e lucra passa a ser produzido, limitando nossa experiência cultural.

Van Dijck, Poell, De Waal (2018) argumentam ainda que as plataformas digitais não devem ser compreendidas como agentes de uma ruptura repentina ou de uma revolução tecnológica isolada. Para os autores, o que se observa é um processo gradual de infiltração e convergência dessas infraestruturas digitais com instituições e práticas sociais já existentes, como escolas, sistemas de saúde, transporte, comércio, etc. Tal perspectiva desloca a análise para além da dimensão estritamente econômica das plataformas, evidenciando que sua expansão envolve também disputas profundas entre interesses privados, frequentemente associados à lógica corporativa e à geração de lucro. Assim, a incorporação das plataformas na organização da vida social passa a desencadear debates intensos sobre os limites entre benefício privado e interesse público nas sociedades mediadas por infraestruturas digitais (Van Dijck; Poell; De Waal, 2018). Os autores avaliam ainda que os operadores de plataformas digitais não acumulam apenas poder econômico, mas também poder cívico, na medida em que passam a influenciar formas de comunicação, organização coletiva e circulação de informações na sociedade. Nessa perspectiva, tal poder envolve a capacidade de possibilitar ações coletivas, difundir notícias e até mesmo influenciar processos democráticos.

No campo educacional, essa lógica se intensifica quando se considera a capacidade das plataformas de rastrear, agregar e analisar dados em tempo real, convertendo comportamentos em informações acionáveis. Desta forma, Van Dijck; Poell; De Waal (2018) alertam sobre a possibilidade dessas plataformas rastrearem dados detalhados, como tempo de resposta, etapas de resolução e padrões de interação, permitindo gerar informações comportamentais que abrem espaço para a construção de perfis mais amplos dos sujeitos. Nesse sentido, os pesquisadores problematizam que esses registros possam ser utilizados

pelas empresas, por exemplo, na avaliação da adaptabilidade intelectual e social desses indivíduos em contextos como o mercado de trabalho.

Ao deslocarmos tais reflexões para o contexto educacional, é preciso pensar, inicialmente, o que apontam Van Dijck, Poell, De Waal (2018, p. 117):

A educação pública tem sido, há muito tempo, um dos bens comuns mais preciosos e a espinha dorsal das democracias ocidentais - uma estrutura sustentada por instituições independentes, como escolas e universidades, nas quais professores decidiam de forma autônoma os currículos destinados aos seus estudantes. Esses currículos estavam ancorados em valores públicos, como *Bildung* - o ideal de formar crianças não apenas como trabalhadores qualificados, mas como cidadãos instruídos - e na igualdade - garantindo que cada criança tivesse acesso à educação a um custo acessível (tradução nossa).<sup>4</sup>

Tradicionalmente estruturada em torno de valores como a formação cidadã (*Bildung*)<sup>5</sup>, a autonomia docente e o acesso coletivo à educação, a escola pública passa a se ver tensionada pela crescente presença de plataformas (Van Dijck; Poell; De Waal, 2018). Nos últimos anos, os autores observaram a intensa expansão de serviços educacionais online impulsionada pela adoção de portais e plataformas digitais por instituições de ensino. Nesse processo, empresas globais de tecnologia passaram a investir de forma mais sistemática no setor educacional por meio da distribuição de *hardwares* e *softwares* às escolas.

A inserção dessas plataformas não se dá de forma neutra. Frequentemente associadas a discursos de inovação e modernização do ensino, tais tecnologias introduzem transformações que se manifestam na remodelação das formas de ensinar e aprender, uma vez que práticas pedagógicas, modos de interação e processos de gestão passam a ser progressivamente organizados em torno das infraestruturas digitais dessas plataformas. Um exemplo são cursos “gratuitos” e de livre acesso (a exemplo do *Khan Academy*) que, de acordo com Van Dijck, Poell, De Waal (2018), são sustentados por modelos de negócio baseados na coleta de dados e na venda de certificados, reproduzindo o mesmo ciclo de dataficação<sup>6</sup> (do inglês, *datafication*) e monetização que define o funcionamento das plataformas de entretenimento.

---

<sup>4</sup> Public education has long been one of the most precious common goods and the backbone of Western democracies— a backbone that was scaffolded by independent institutions like schools and colleges, which employed teachers who autonomously decided upon a curriculum for their students. Those curriculums were rooted in public values, such as *Bildung*— the ideal to teach children to become not just skilled workers but knowledgeable citizens— and equality— each child getting access to affordable education.

<sup>5</sup> O termo *Bildung* refere-se ao ideal alemão de formação humana integral, entendido como um processo de cultivo de si que envolve o desenvolvimento intelectual, moral e cultural do indivíduo, orientado para a formação de cidadãos autônomos e não apenas para a preparação de trabalhadores (Alves, 2019).

<sup>6</sup> De forma sintética, a dataficação diz respeito à transformação de ações, interações e comportamentos sociais em dados quantificáveis.



A crescente incorporação de processos de dataficação e personalização no campo educacional também levanta uma série de questões sociais, éticas e normativas acerca das formas de educação às quais as novas gerações terão acesso. Dessa forma, Van Dijck, Poell, De Waal (2018, p. 134) apontam que

A dataficação e a personalização de fato levantam muitas questões sociais, éticas e normativas acerca do tipo de educação com a qual as crianças poderão se envolver no futuro. Como resultado da mercantilização, os dados de aprendizagem tornaram-se uma moeda valiosa. Em um mundo conectado, a interoperabilidade tecnológica funciona como um veículo para a comercialização, e as plataformas educacionais tornaram-se um campo de disputa entre interesses privados, corporativos e públicos (tradução nossa).<sup>7</sup>

À medida que sistemas digitais passam a registrar dados detalhados sobre o comportamento dos estudantes (como tempo de resolução de tarefas, interações em ambientes virtuais e padrões de desempenho), a avaliação educacional tende a ser progressivamente mediada por indicadores quantitativos e modelos de previsão. Esses dados, processados por arquiteturas algorítmicas, permitem estimar trajetórias de aprendizagem e probabilidades de sucesso acadêmico, deslocando parte das decisões pedagógicas das salas de aula para sistemas automatizados de análise de dados:

Tais cálculos podem ajudar a prever as chances de sucesso acadêmico de um indivíduo com base em médias de pontuação e em diversas variáveis. Esses instrumentos digitais emergentes de política educacional terceirizam a avaliação de variáveis didáticas e pedagógicas, transferindo-a dos professores e das salas de aula para cientistas de dados e algoritmos (Van Dijck; Poell; De Waal, 2018, p. 121, tradução nossa).<sup>8</sup>

O algoritmo, nesse caso, passa a mediar a relação entre professor, estudante e o conteúdo, determinando o que se aprende, quanto tempo se dedica e como se avalia o progresso. Contudo, a retórica da inovação e da inclusão oculta o fato de que a lógica algorítmica reforça desigualdades pré-existentes, criando fronteiras entre quem pode e quem não pode aprender (Van Dijck; Poell; De Waal, 2018).

Associado a esse processo, os autores também identificam a consolidação do que denominam paradigma da *learnification*, entendido como um movimento pelo qual a

<sup>7</sup> Datafication and personalization indeed raise many social, ethical, and normative questions concerning the kind of education children may engage with in the future. As a result of commodification, learning data have become a valuable currency. In a connective world, technological interoperability is a vehicle for commercialization and educational platforms have become a battleground for conflicting private, corporate, and public interests.

<sup>8</sup> Such computations can help predict an individual's chances for academic success based on average scores and a number of variables. These emerging digital policy instruments outsource the assessment of didactic and pedagogical variables from teachers and classrooms to data scientists and algorithms.

educação passa a ser concebida predominantemente em termos de processos de aprendizagem individual mensuráveis e gerenciáveis (Van Dijck; Poell; De Waal, 2018). Nesse sentido, os autores afirmam que as práticas educacionais são fragmentadas em unidades quantificáveis (como exercícios, *quizzes*, interações e testes) que podem ser monitoradas em tempo real por sistemas digitais. Embora tais mecanismos sejam frequentemente apresentados como estratégias de personalização do ensino e de ampliação da eficiência educacional, os autores apontam que essa lógica tende a reduzir a complexidade da educação a processos computáveis de aprendizagem, deslocando a atenção das dimensões sociais, culturais e formativas que caracterizam o processo educativo em sentido mais amplo.

Além dessas questões pedagógicas, a plataformização da educação também levanta preocupações relacionadas à vigilância e à privacidade dos estudantes. Em sistemas educacionais orientados por dados, informações sobre desempenho acadêmico, comportamento e padrões de interação passam a ser continuamente coletadas e armazenadas. Muitas vezes, esses dados são acumulados sem que estudantes ou famílias tenham plena consciência de sua coleta e de seus possíveis usos futuros. Dessa forma, como enfatizam Van Dijck; Poell; De Waal (2018), tais registros podem constituir perfis detalhados de desempenho e comportamento ao longo da trajetória educacional, levantando questionamentos éticos sobre a comercialização de dados educacionais e sobre os limites da vigilância em ambientes de aprendizagem.

Por fim, Van Dijck, Poell, De Waal (2018) argumentam que essas transformações devem ser compreendidas no contexto mais amplo e necessitam de reflexões acerca das

[...] inúmeras questões sociais, éticas e normativas acerca do tipo de educação com o qual as crianças poderão se envolver no futuro. Como resultado da mercantilização, os dados de aprendizagem tornaram-se uma moeda valiosa. Em um mundo conectado, a interoperabilidade tecnológica funciona como um veículo para a comercialização, e as plataformas educacionais transformam-se em um campo de disputa entre interesses privados, corporativos e públicos (Van Dijck; Poell; De Waal, 2018, p. 134, tradução nossa).<sup>9</sup>

Ao discutir a expansão das plataformas digitais em diferentes setores sociais, Van Dijck, Poell, De Waal (2018) ressaltam, também, que os valores em disputa nesse processo não são apenas econômicos ou sociais, mas também profundamente políticos e ideológicos. Segundo os autores, compreender o papel das plataformas na organização das sociedades

---

<sup>9</sup> [...] many social, ethical, and normative questions concerning the kind of education children may engage with in the future. As a result of commodification, learning data have become a valuable currency. In a connective world, technological interoperability is a vehicle for commercialization and educational platforms have become a battleground for conflicting private, corporate, and public interests.

contemporâneas exige reconhecer que essas infraestruturas digitais participam ativamente da configuração de novas formas de governança em escala global. Essa transformação, conforme dialogam os autores, torna-se ainda mais evidente quando se observa a centralidade que iniciativas educacionais baseadas em dados e personalização atribuem ao processo de aprendizagem. Nesse panorama, plataformas educacionais ocupam espaços de disputa entre interesses privados e valores públicos, ao mesmo tempo em que agendas governamentais passam a incorporar soluções tecnológicas como respostas para problemas sociais complexos. Tal dinâmica revela a presença de uma racionalidade política e econômica na qual funções historicamente associadas ao Estado e às instituições públicas passam a ser progressivamente reorganizadas em torno de infraestruturas digitais orientadas por lógicas de mercado.

Nesse movimento, o ato de “plataformizar” passa a representar uma arquitetura complexa, institucional e intencional, capaz de moldar os modos de ensinar, aprender e avaliar. Contudo, como observam Cope, Kalantzis (2024), mudanças significativas nas condições de aprendizagem têm ocorrido sem que um olhar crítico mais sistemático seja plenamente mobilizado pela comunidade educacional. Segundo os autores, grande parte das análises sobre plataformas de aprendizagem tende a concentrar-se em avaliar se essas tecnologias funcionam em comparação com alternativas tradicionais, frequentemente sob os mesmos critérios de eficiência e desempenho, em vez de investigar de que modo elas funcionam, quais lógicas estruturam seu funcionamento e se tais critérios deveriam, de fato, ser problematizados. Dessa forma, compreender a plataformização da educação exige ir além da avaliação instrumental das tecnologias digitais, voltando-se para as racionalidades políticas, econômicas e epistemológicas que orientam sua incorporação nos sistemas educacionais.

## **2.2 A educação na era das plataformas: racionalidade neoliberal e o papel pedagógico da escola em disputa**

“As plataformas não podem ser estudadas de forma isolada, separadas das estruturas sociais e políticas, uma vez que todas são (inter)dependentes de uma infraestrutura global que vem sendo construída gradualmente desde o início dos anos 2000” (Van Dijck; Poell; De Waal, 2018, p. 8, tradução nossa)<sup>10</sup>. A observação dos autores sugere que a expansão das plataformas digitais não pode ser compreendida como um fenômeno meramente tecnológico,

---

<sup>10</sup> Platforms cannot be studied in isolation, apart from social and political structures, as they are all (inter)dependent on a global infrastructure that has been built steadily from the early 2000s onward.

mas como parte de transformações mais amplas nas infraestruturas econômicas e políticas que organizam as sociedades contemporâneas.

A crescente demanda por plataformas inscreve-se em um movimento mais amplo marcado pela valorização da eficiência, da quantificação e da mensuração de resultados na organização das instituições sociais. Nesse sentido, a compreensão das transformações contemporâneas no ensino público exige recorrer a um horizonte analítico mais amplo do que aquele circunscrito exclusivamente à inserção de aparatos tecnológicos.

Considerando a dimensão ideológica dessas transformações, Laval (2019) apresenta um panorama da inserção das políticas neoliberais no campo educacional. Para o autor, as reformas educacionais das últimas décadas estão vinculadas a um processo mais amplo de reconfiguração das sociedades ocidentais, intensificado a partir dos anos 1980 sob a lógica neoliberal. Nesse contexto, o neoliberalismo passa a questionar a intervenção direta do Estado na provisão de bens e serviços públicos, incluindo a educação, defendendo que princípios associados ao mercado, como concorrência, eficiência e desempenho, sejam incorporados à organização dos sistemas educacionais.

Como observa Laval (2019, p. 113), “[...] de modo geral, o neoliberalismo contesta a ingerência do Estado na produção de bens e serviços seja no transporte, na saúde ou na educação”. Nesse enquadramento, a escola tende a ser concebida como uma instituição inserida em um ambiente competitivo, orientada pela busca por desempenho e pela atração de “clientela”, aproximando-se de uma lógica organizacional semelhante à das empresas:

Em nada o sucesso da ideologia neoliberal é tão evidente como na identidade que existe entre a “reforma” da escola e sua transformação em mercado ou quase mercado. Uma das mudanças mais importantes na evolução dos sistemas educacionais, em geral encoberta pela massificação do corpo discente, está relacionada precisamente à adoção, pelo discurso interno da instituição escola, de uma ideologia subserviente às lógicas de mercado, a ponto de assimilar a própria escola a um mercado escolar por meio de uma eficaz operação de metaforização (Laval, 2019, p. 124).

Laval (2019) aponta que a globalização intensifica essa tendência ao transformar a educação em indicador estratégico de competitividade entre nações. No interior desse processo, organismos internacionais como a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Comissão Europeia assumem papel central na formulação e difusão de diretrizes educacionais, promovendo reformas baseadas na padronização, na descentralização gerencial, na profissionalização orientada por resultados e

na avaliação comparativa. A partir dessa compreensão, o autor expõe que a escola, “[...] que até então era entendida como uma necessidade moral e política, tornou-se uma oferta interesseira da parte das organizações públicas ou privadas” (Laval, 2019, p.124-125).

Nesse sentido, a instituição escolar, que historicamente ocupava um lugar central na formação cultural, social e política dos cidadãos, passa a ser progressivamente orientada pela lógica da competitividade econômica e pela produção de “capital humano” (Laval, 2019). Nesse deslocamento, a educação deixa de ser concebida prioritariamente como direito público e bem comum e passa a ser tratada como investimento individual e instrumento de desempenho econômico.

O autor aponta ainda que a difusão da ideologia neoliberal no campo educacional tem favorecido processos de “[...] desregulação cuja característica geral é abrir cada vez mais espaço dentro da escola aos interesses particulares e aos financiamentos privados, tanto de empresas como de indivíduos” (Laval, 2019, p.127). A partir dessa perspectiva, observo que a crescente incorporação de plataformas digitais na educação pública pode ser compreendida como uma das materializações contemporâneas desse movimento. Ao introduzir soluções tecnológicas desenvolvidas por empresas privadas na organização do ensino, tais plataformas passam a ocupar um papel estruturante na mediação dos processos pedagógicos, ao mesmo tempo em que ampliam a presença de atores privados na gestão e na produção de conteúdos educacionais.

Ainda que o contexto educacional brasileiro se distancie de diversas formas de um contexto europeu, Laval (2019, p. 20) afirma que “Em matéria de educação, hoje o liberalismo é a doutrina dominante e inspira as linhas gerais das políticas adotadas no Ocidente”. No Brasil, essa racionalidade se manifesta em diretrizes nacionais que, ao longo das últimas décadas, passaram a associar a qualidade da educação a resultados mensuráveis, avaliações em larga escala e mecanismos de controle do trabalho escolar. É nesse sentido que o conjunto de pesquisas organizado por Libâneo, Freitas (2018) se torna relevante, ao analisar as repercussões das políticas educacionais neoliberais no funcionamento da escola pública, especialmente no que se refere ao trabalho docente, às práticas pedagógicas e à aprendizagem dos estudantes.

As investigações reunidas pelos autores chamam atenção para a influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a UNESCO, na formulação das políticas educacionais brasileiras, evidenciando como essas orientações deslocam a ideia de qualidade da educação para critérios de desempenho, produtividade e responsabilização (Libâneo; Freitas, 2018). Sob essa lógica, os estudos problematizam os efeitos dessas políticas em

diferentes aspectos do contexto escolar, como o currículo, as práticas didático-pedagógicas, a gestão, a avaliação, a aprendizagem e a atuação dos professores.

Nessa direção, a investigação de Freitas, Libâneo, Silva (2018) permite observar como tais orientações se materializam em reformas educacionais estaduais, tomando como referência o caso de Goiás. Ao analisarem a reforma educacional goiana como expressão de uma política orientada pela educação de resultados quantitativos, os autores evidenciam a presença dessa lógica nas finalidades atribuídas à escola, nas avaliações externas, na autonomia docente e nos mecanismos de bonificação. Com isso, demonstram que a qualidade do ensino passa a ser regulada por metas, indicadores e formas de desempenho previamente mensuráveis.

Ainda no mesmo conjunto de estudos, a pesquisa de Silva (2018) aprofunda essa discussão ao examinar os desdobramentos da Reforma Educacional Goiana no currículo e nas práticas educativas. A autora demonstra que as políticas de resultados não se restringem à gestão ou à avaliação, mas incidem diretamente sobre a seleção dos conteúdos, a organização do trabalho pedagógico e as decisões docentes no cotidiano escolar. Desse modo, o currículo passa a ser orientado por expectativas de aprendizagem, descritores e avaliações externas, produzindo um estreitamento da formação escolar e reduzindo as possibilidades de um ensino voltado à apropriação ampla do conhecimento e ao desenvolvimento crítico dos estudantes.

Em um cenário mais amplo, destaco as discussões propostas por Libâneo (2018, p. 64), ao pontuar que:

Eis, então, a primeira constatação de uma qualidade restrita apregoada pelo neoliberalismo, a subordinação da educação à economia. A restrição está na ideia de que investimentos em educação se justificam pelos serviços que ela presta ao sistema econômico no sentido de preparação dos indivíduos para o trabalho produtivo, ao invés de assegurar o direito a todos os indivíduos em sua formação e seu desenvolvimento como seres humanos.

Essa interpretação evidencia que, no interior da racionalidade neoliberal, a qualidade da educação passa a ser redefinida a partir de sua capacidade de atender às demandas do sistema econômico. Como resultado, a educação tende a ser concebida de forma instrumental, orientada pela preparação dos indivíduos para o mercado e pela produção de capital humano, deslocando para segundo plano dimensões relacionadas à formação cultural, social e política dos sujeitos.

Libâneo (2018) contextualiza que a adoção do modelo econômico neoliberal no Brasil é marcada especialmente pelas medidas econômicas implementadas durante o governo de Fernando Collor (1990), após a transição da ditadura militar (1964-1985) para a Nova

República, culminando na elaboração da Constituição de 1988. Foi neste período, também, que firmaram-se no campo educacional, as primeiras iniciativas alinhadas ao neoliberalismo na educação, implementadas nos governos de Collor e Itamar Franco, com a criação e divulgação do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-1994), elaborado com base na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. As reformas educacionais que se seguiram, entre 1995 e 2008, durante os mandatos de Fernando Henrique Cardoso, estavam diretamente conectadas às diretrizes da agenda neoliberal, influenciadas principalmente por organismos como o Banco Mundial e a UNESCO.

Para Libâneo (2018), o modelo neoliberal na educação impacta a qualidade da educação ao priorizar uma visão instrumental da educação, focada em resultados quantitativos e preparação para o mercado de trabalho em detrimento de uma formação humana e integral. Nesse movimento, o autor aponta também a ressignificação do trabalho do professor, marcado “[...] pela precarização e intensificação do seu trabalho, pela pressão para acatarem conteúdos pré-definidos externamente, pela perda de autonomia e pela desvalorização do seu trabalho que fica reduzido ao treinamento dos alunos para os testes padronizados” (Libâneo, 2018, p. 49-50).

Em oposição ao modelo educacional orientado pela lógica neoliberal, Libâneo (2018) defende que a escola deve ser compreendida como um espaço de mediação cultural voltado ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos estudantes. Nessa perspectiva, o processo educativo não se reduz à transmissão de conteúdos previamente definidos, mas envolve a apropriação ativa da experiência histórico-cultural por parte dos alunos, por meio de situações de aprendizagem que possibilitem a reelaboração subjetiva dos conhecimentos produzidos nas diferentes esferas da ciência, da arte e da cultura. No entanto, esse papel transformativo da escola tende a ser tensionado em contextos educacionais marcados pela crescente incorporação de soluções tecnológicas orientadas por lógicas de padronização, mensuração e eficiência.

Ao discutir as dimensões assumidas pela racionalidade neoliberal no sistema educacional, Libâneo (2018) destaca ainda a centralidade atribuída às avaliações externas nas políticas educacionais contemporâneas e os efeitos que essa lógica produz na organização das práticas pedagógicas. Dessa forma, Libâneo (2018, p. 65-66) argumenta que:

O processo didático na escola de resultados imediatos se reduz a formas de organização do ensino requeridas para a participação dos alunos no sistema de avaliações externas. Em razão disso, as escolas reproduzem um mesmo padrão de ensino: o professor repassa o conteúdo previamente definido pelo sistema de ensino (frequentemente na forma de apostilas ou livros de um ‘sistema de ensino’); periodicamente os alunos são submetidos a testes

visando treinamento para respondê-los por ocasião da aplicação das provas de avaliação padronizadas; os resultados das provas classificam os alunos e fornecem o critério para estabelecer o ranking das escolas. Esse procedimento geral, do ponto de vista didático, apoia-se em métodos de ensino ‘transmissivos’ com suporte das tecnologias de ensino, pelos quais o aluno precisa apenas reter o ensinado e reproduzir o que memorizou nos testes. Assim, é inevitável constatar que a rotina das salas de aula se converte em práticas de ensino tradicionais, maquiadas com tecnologias educacionais.

Nesse processo, dois aspectos tornam-se particularmente relevantes: a utilização dos resultados das avaliações como mecanismo de classificação e ranqueamento das escolas, e o uso de tecnologias educacionais como suporte para a padronização e o monitoramento das práticas de ensino. Esse movimento evidencia limites significativos tanto no que se refere ao currículo quanto à prática docente. Nesse modelo de organização escolar, o currículo tende a assumir uma configuração instrumental, orientada por objetivos mensuráveis e resultados imediatos. Nessa direção, Libâneo (2018) argumenta que a gestão escolar passa a operar sob princípios gerenciais, nos quais a definição de metas e indicadores orienta não apenas a programação das disciplinas, mas também as metodologias de ensino e os processos avaliativos. Nesse contexto, as práticas pedagógicas tendem a ser reduzidas a sequências de tarefas operacionais, frequentemente baseadas na memorização e na reprodução de conteúdos.

Outro efeito associado à difusão dessa lógica refere-se à consolidação de mecanismos de meritocracia e responsabilização individual no interior dos sistemas de ensino. A esse respeito, Libâneo (2018, p. 74) observa que uma política de gestão escolar sustentada por resultados “[...] tem como suporte a visão de escola meritocrática em que se estabelece a competição entre indivíduos, de modo a individualizar as responsabilidades pelo sucesso ou fracasso no alcance das metas”. Nesse contexto, tais políticas tendem a deslocar a responsabilização pelos resultados educacionais para as escolas e para os professores, uma vez que passam a atribuir a eles o “[...] êxito ou insucesso dos alunos nas provas de avaliação externas, descarregando a responsabilidade dos problemas da educação e do ensino à escola e aos professores” (Libâneo, 2018, p. 72).

Nesse contexto, diferentes concepções de ensino e de formação entram em tensão, confrontando, de um lado, perspectivas orientadas pela lógica da eficiência, da mensuração de resultados e da gestão por indicadores e, de outro, concepções que compreendem a educação como processo formativo mais amplo, voltado ao desenvolvimento cultural, social e crítico dos sujeitos. É nesse horizonte de disputas que se insere a presente investigação, que busca compreender de que maneira a crescente incorporação de métricas, avaliações padronizadas e plataformas digitais tem produzido deslocamentos nas concepções de ensino, sobretudo de LI, e no próprio papel pedagógico da escola pública.



### 2.3 Entre a leitura do mundo e a leitura da palavra: horizontes teóricos para pensar a linguagem e a educação linguística

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, afirma Paulo Freire, ao defender que “linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (Freire, 2021, p. 36). Esse entendimento compreende dizer que a relação com a linguagem não se inicia no contato com a palavra escrita, mas nas experiências vividas, nas formas de interação com o mundo e nos modos pelos quais os sujeitos atribuem sentido àquilo que os cerca.

Na carta *Ensinar - Aprender. Leitura do Mundo - Leitura da Palavra* (Freire, 2022), o autor reflete que, assim como os atos de ensinar e aprender são indissociáveis, a linguagem se constitui na sua relação com o mundo. Isso implica dizer que o sujeito já lê o mundo que o cerca, interpreta suas experiências e atribui sentidos às relações sociais que vivencia, antes mesmo de dominar a língua e seus sistemas convencionais.

Dialogo, nesse ponto, com Brahim *et al.* (2021, p. 27)<sup>11</sup> ao compreenderem que “[...] a linguagem constitui e é constituída por pessoas”. Isso significa dizer que linguagem e sujeito não podem ser separados. A linguagem não é algo que apenas utilizamos para nos comunicarmos, ela participa da constituição de quem somos, de como pensamos, de como nos posicionamos e nos relacionamos com os outros. Desta forma, Brahim *et al.* (2021, p. 83) ampliam essa percepção ao afirmarem que

A linguagem na formação de nossos seres é, assim, fundamental em nossa existência: é na linguagem que fazemos contato, que aprendemos a nos contar. Linguagem, como vimos, é uma prática identitária que, além de nos levar a perceber a nós mesmas enquanto seres sociais, nos coloca em relação com aquilo e aquelas que não somos, que são diferentes de nós e que, justamente por serem diferentes, nos possibilitam entender-nos como seres individuais e coletivos ao mesmo tempo.

A partir desse entendimento, a linguagem configura-se como condição da existência individual e social, uma vez que se constitui nas interações entre os sujeitos. É por meio dela que os indivíduos estabelecem contato com o mundo, produzindo sentidos nas relações interpessoais, nas práticas comunicativas concretas e nos contextos históricos e culturais em que atuam. Nessa direção, a linguagem passa a ser compreendida como prática social, realizada nas interações e nos diferentes campos da atividade humana (Bakhtin, 2016;

---

<sup>11</sup> A obra *A linguagem na vida* (Brahim *et al.*, 2021) é apresentada pelas próprias autoras como um texto “escrito a 12 mãos”, indicando sua natureza coletiva e colaborativa. Nesse sentido, a autoria é compartilhada entre Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim, Alessandra Coutinho Fernandes, Ana Paula Marques Beato-Canato, Clarissa Menezes Jordão, Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo e Juliana Zeggio Martinez.

Volóchinov, 2017). Por isso, não se apresenta como um sistema neutro, mas como um espaço atravessado por disputas, ideologias e relações de poder. Essa compreensão reposiciona o próprio ato de ensinar e aprender línguas como uma prática histórica, política e situada.

Essas reflexões iniciais têm como propósito explicitar a lente pela qual compreendo a linguagem e, conseqüentemente, a educação linguística. Ao apresentar este referencial, busco tornar visível o posicionamento teórico que orienta minha análise e que fundamenta as escolhas conceituais realizadas ao longo da pesquisa. Isto posto, este estudo está inserido na área da Linguística Aplicada (LA), entendida como um espaço de investigação comprometido com as práticas sociais e com os desafios concretos que emergem do ensino e da aprendizagem de línguas. A LA, em sua vertente crítica e situada, compreende que pensar o ensino de línguas exige, para além de perspectivas instrumentalizantes ou estritamente estruturalistas, o diálogo com outras áreas e formas de conhecer, justamente porque a linguagem não se reduz a estruturas internas, mas constitui dimensões amplas da existência e da produção de sentidos. Pensar dessa forma pressupõe a compreensão da linguagem como “[...] ação, performance, enunciação” (Jordão, 2021, p. 14, tradução nossa)<sup>12</sup>. Partindo desse posicionamento, a autora pontua que a

Linguística Aplicada assume uma visão distinta tanto de linguagem quanto de produção de conhecimento, ao reivindicar a importância de olhar para as línguas como dimensão constitutiva de nossa existência, inseridas em um sistema mais amplo de produção de sentidos que necessita dialogar com outras áreas do saber, como a psicologia, a sociologia, a antropologia e a filosofia (Jordão, 2021, p. 16-17, tradução nossa).<sup>13</sup>

A autora sublinha ainda a importância da LA para a formação de professores de línguas ao evidenciar que pensar a linguagem implica, necessariamente, pensar em educação, docência e sociedade de maneira articulada. Ao reconhecer professores e professoras como sujeitos produtores de conhecimento e não como meros aplicadores de métodos, a LA contribui para fortalecer práticas formativas orientadas pela agência, pela reflexividade e pela construção coletiva de saberes. A partir dessa perspectiva, compreendo que discutir o ensino de línguas implica também discutir como se produz conhecimento sobre linguagem e educação, quais sujeitos são legitimados nesse processo e quais repertórios são reconhecidos ou silenciados. Ao mobilizar a LA, reafirmo sua relevância para o ensino de línguas na escola

---

<sup>12</sup> [...] action, performance, enunciation.

<sup>13</sup> Applied linguistics has taken up a different view of language and of how knowledge is produced, claiming for the importance of looking at languages as a dimension of our existence, as part of a wider system of meaning-making that needs to interact with other sciences such as psychology, sociology, anthropology, philosophy.

pública, sobretudo por oferecer ferramentas conceituais que possibilitam problematizar uma educação linguística crítica e uma concepção de língua compreendida como prática social.

É nesse campo teórico, que compreende a linguagem como **prática social**, que organizo os conceitos que sustentam esta investigação. Mais do que apresentar definições isoladas, busco evidenciar como as noções de **língua** e **linguagem**, o ensino por meio de **gêneros discursivos**, os **letramentos e multiletramentos críticos**, a **multimodalidade** e o **ILF** se articulam entre si e se desdobram como ferramentas analíticas para pensar o ensino de LI na escola pública. Início este percurso refletindo sobre o que se compreende por **língua** e **linguagem**. Antes de conceituá-las, apresento um exemplo situado no contexto do ensino de LI na escola pública, a partir do qual dialogo com as reflexões de Brahim *et al.* (2021) e com as contribuições de Cristovão (2005, 2007) e Beato-Canato (2009), especialmente no que se refere ao repertório de modelos de gêneros textuais aplicados ao ensino.

Imaginemos uma atividade em que estudantes são convidados a produzir um cartão postal em inglês para um colega estrangeiro. Em um contexto convencional de ensino de línguas, é possível que os estudantes, e também o docente, concentrem sua atenção na correção gramatical, na concordância verbal, na escolha adequada dos tempos verbais ou na ortografia das palavras. A avaliação, nesse caso, se voltaria, prioritariamente, para o domínio das estruturas. No entanto, apesar de atender às estruturas consideradas desejáveis, a mensagem pode não produzir sentido na situação concreta de interação. Os textos produzidos soam artificiais, deslocados, como se fossem recortes de um texto padrão de qualquer livro didático, isto é: um conjunto de frases “corretas”, mas pouco situadas. A língua está ali, mas a linguagem, enquanto prática social viva, não se realiza plenamente. Falta posicionamento, intenção comunicativa, marcas de identidade e de pertencimento.

O entendimento que se construiu nessa atividade é de que a língua é algo externo ao sujeito, perspectiva que é tensionada por Brahim *et al.* (2021), que problematizam a ideia de língua como mero instrumento de comunicação. Para as autoras, não utilizamos a língua apenas para transmitir pensamentos ou desejos; construímos sentidos dentro dela, pois ela constitui o próprio modo como pensamos, imaginamos, sentimos e interagimos. Para marcar esse entendimento, Brahim *et al.* (2021) afirmam que quando falamos em **língua**, podemos estar nos referindo às línguas que têm nome (como o português ou o inglês, por exemplo) e ao sistema linguístico que as organiza, com suas normas, convenções e regularidades, especialmente aquelas legitimadas como padrão. Ainda assim, “[...] a língua não se esgota em entendimentos apenas baseados em questões de estrutura” (Brahim *et al.*, p. 25). Isto é,

reduzir a língua a esse conjunto de estruturas é insuficiente para compreender o que efetivamente acontece quando produzimos sentidos.

Ao expandirem essa compreensão, as autoras propõem o termo **linguagem** para abarcar a dimensão em que a língua acontece, isto é, o espaço em que os sistemas se atualizam nas interações concretas entre sujeitos historicamente situados. Nessa perspectiva,

[...] a linguagem não é um instrumento ou um conjunto de estruturas simplesmente, nem um sistema externo às pessoas que a utilizam, nem foi construída a priori das situações de interação. A linguagem é um processo que faz parte das pessoas. Isso significa dizer que é construída continuamente. Por outro lado, isso não significa dizer que não haja sistematicidade nas línguas, mas sim que as estruturas não dão conta dos significados construídos a todo momento pelas pessoas, contingencial e contextualmente; e que esses sistemas são abertos a novas estruturas e novos significados (Brahim *et al.*, 2021, p. 27-28).

Assim, reconhecer a sistematicidade das línguas não implica compreendê-las como estruturas fechadas ou suficientes em si mesmas. Os sentidos extrapolam as formas gramaticais e se constroem nas relações entre sujeitos, contextos, histórias e múltiplos recursos semióticos (gestos, expressões faciais, entonação, sons, imagens, entre outros) mobilizados em cada situação de interação. É sob essa lente que também o inglês deve ser compreendido: não como código fixo, mas como prática social viva.

Essa compreensão de **linguagem como prática social**, constitutiva dos sujeitos e situada historicamente, encontra sustentação nos estudos de Bakhtin (2016) e Volóchinov (2017). Ao deslocarem a análise da língua enquanto sistema abstrato para o plano da interação discursiva concreta, os autores afirmam que a realidade efetiva da linguagem não reside nas formas isoladas ou nas estruturas em si, mas no acontecimento social da comunicação. Como pontua Volóchinov (2017, p. 218-219):

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados.

Nessa perspectiva, a linguagem não pode ser compreendida como código a ser decifrado ou como conjunto fechado de regras. Ela “[...] vive e se forma no plano histórico justamente aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (Volóchinov, 2017, p. 220). Assim, aquilo que anteriormente foi discutido como linguagem enquanto espaço em que a língua acontece,

ganha densidade ao ser compreendido como interação social situada, atravessada por vozes, posições e disputas de sentido.

Agora, retomemos o exemplo da proposta da atividade de escrita de um cartão postal em inglês para um aluno estrangeiro. Ao observarmos essa mesma atividade sob a perspectiva da linguagem como prática social, o foco desloca-se de estrutura isolada para um acontecimento discursivo: Quem escreve? Para quem? Em que contexto? Com quais repertórios culturais? Quais referências locais são mobilizadas? Nesta perspectiva, o processo de escrita envolve muito mais do que estruturas: os estudantes mobilizam repertórios culturais, referências locais, marcas identitárias, modos de se posicionar e de se fazer compreender diante de um interlocutor. Nesse caso, o que está em jogo não é apenas a adequação gramatical, mas a construção de sentidos em um contexto específico de interação.

O panorama construído por Beato-Canato (2009) evidencia um movimento de transformação nas concepções de ensino de línguas ao longo do tempo. Inicialmente, predominam abordagens centradas na estrutura da língua, como a abordagem da gramática e tradução, que privilegia o estudo de regras gramaticais e a tradução de textos, seguida pela abordagem direta, que busca promover o contato com a língua-alvo sem o recurso à tradução. Posteriormente, consolidam-se propostas de base estruturalista, como a abordagem audiolingual, marcada pela repetição de padrões e pela automatização de estruturas linguísticas. Em um momento posterior, emerge a abordagem comunicativa, que passa a enfatizar o uso da língua em situações de comunicação. Mais recentemente, o ensino de línguas tem sido orientado por perspectivas sociointeracionais que compreendem a linguagem como prática social, o que se materializa na adoção do trabalho com gêneros textuais, entendido como forma de aproximar o ensino das práticas reais de uso da linguagem e de favorecer o desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias à participação dos sujeitos em diferentes esferas sociais.

Se compreendemos a linguagem como prática social, situada historicamente e constituída nas interações entre sujeitos, torna-se necessário perguntar: de que modo essa prática se organiza nas diferentes esferas da vida social? Ao retomar o exemplo do cartão postal, percebo que ele não é apenas um exercício de escrita, mas um **gênero discursivo**. Nessa perspectiva, o texto não é uma produção isolada, mas um enunciado que se insere em uma esfera de atividade social específica, orientado por finalidades comunicativas e por expectativas historicamente construídas (Bakhtin, 2016). Tal entendimento parte da premissa de que

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana (Bakhtin, 2016, p. 11).

Para o autor, a língua se concretiza por meio de enunciados orais e escritos, produzidos em contextos específicos e determinados pelas finalidades de cada esfera social. Esses enunciados refletem não apenas o tema abordado, mas as condições de produção, as relações entre interlocutores e as expectativas socialmente construídas que orientam sua organização. O conteúdo temático, o estilo e a construção composicional constituem, portanto, uma unidade indissociável, determinada pela especificidade do campo comunicativo em que o enunciado se insere.

Bakhtin (2016, p. 12) reflete ainda que a riqueza e a diversidade dos gêneros discursivos “[...] são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana”. Isso implica dizer que os gêneros do discurso não são moldes rígidos ou estruturas fixas, mas se transformam à medida que as práticas sociais se modificam. Cada novo contexto de circulação e cada nova esfera de atividade podem tensionar e reconfigurar essas formas.

Na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, discutida por Cristovão (2005; 2007; 2010) e Beato-Canato (2009), o trabalho com gêneros textuais no contexto escolar constitui um instrumento fundamental para o ensino e a aprendizagem da linguagem. Por meio do estudo dos gêneros, criam-se condições para que os estudantes desenvolvam conhecimentos linguístico-discursivos necessários às práticas sociais de linguagem, compreendendo que os textos são produzidos em contextos específicos e orientados por objetivos comunicativos, destinatários e conteúdos determinados, além de possibilitar a construção de identidades no uso da linguagem. A complexidade desse movimento não se esgota no reconhecimento dessas dimensões, mas se insere em práticas sociais mais amplas, atravessadas por relações de poder, valores e modos de significação que orientam a produção e a circulação dos textos. É nesse contexto que a noção de letramento ganha centralidade.

Para Brahim *et al.* (2021), os **letramentos** dizem respeito às práticas sociais de linguagem, isto é, às formas pelas quais existimos e nos movimentamos na linguagem nos diversos contextos dos quais participamos dentro e fora da escola. Nessa perspectiva, o letramento não se restringe à leitura e à escrita enquanto habilidades técnicas, mas envolve comportamentos, atitudes e modos de agir que orientam nossas interações. Diante disso, as

autoras tensionam que “[...] ao pensarmos em letramentos como sendo sempre ideológicos, percebemos que algumas formas de ler e construir sentidos são dominantes e outras são marginalizadas” (Brahim *et al.*, 2021, p. 52). Nesse sentido, as autoras apontam que, muitas vezes, a escola tende a reconhecer e legitimar com maior facilidade determinados letramentos em detrimento de outros, privilegiando conhecimentos associados a grupos sociais dominantes. Nesse movimento, perde-se a oportunidade de reconhecer a pluralidade de experiências e conhecimentos que atravessam os sujeitos e que poderiam contribuir para uma formação mais inclusiva e sensível às diferenças.

Nesse horizonte, as mudanças nas formas de comunicação, na circulação de textos e na intensificação das interações culturais em contextos globalizados tensionam concepções restritas de letramento, especialmente aquelas associadas a grupos socialmente dominantes. Diante desse cenário, o *New London Group* (1996) propõe o conceito de **multiletramentos**, chamando atenção para duas dimensões fundamentais das práticas contemporâneas de significação: a multiplicidade de culturas e a multiplicidade de modos semióticos envolvidos na produção de sentidos. Ao sintetizarem os resultados de suas discussões no termo *multiliteracies*, os autores afirmam ter escolhido essa palavra para nomear dois argumentos centrais frente à ordem cultural e global emergente: “a multiplicidade de canais e meios de comunicação e a crescente centralidade da diversidade cultural e linguística” (*New London Group*, 1996, p. 63, tradução nossa).<sup>14</sup> A noção de multiletramentos busca suplementar a pedagogia do letramento e as dimensões da multiplicidade textual, propondo que uma pedagogia dos multiletramentos concentra-se em “[...] modos de representação muito mais amplos do que a linguagem por si só. Esses modos variam de acordo com a cultura e o contexto e produzem efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos” (*New London Group*, 1996, p. 63, tradução nossa).<sup>15</sup>

Desse modo, o conceito amplia o escopo do letramento ao deslocá-lo de uma perspectiva centrada exclusivamente na norma linguística para uma compreensão que integra diversidade cultural e multiplicidade semiótica como dimensões constitutivas das práticas contemporâneas de significação. Para os autores, compreender o letramento nesse contexto implica reconhecer tanto a diversidade cultural que atravessa os sujeitos quanto a variedade de formas representacionais: linguísticas, visuais, sonoras, gestuais e espaciais que compõem os textos em circulação.

---

<sup>14</sup> [...] the multiplicity of communications channels and media, and the increasing saliency of cultural and linguistic diversity.

<sup>15</sup> [...] modes of representation much broader than language alone. These differ according to culture and context, and have specific cognitive, cultural, and social effects.”

Retomemos, agora, a atividade de produção do cartão postal. Até aqui, ele foi pensado como registro escrito em um suporte físico, na forma de um cartão impresso. No entanto, se imaginarmos que esse cartão seja virtual, enviado por meio de uma plataforma digital ou de uma rede social, o que se altera nessa prática? Nesse novo contexto, a produção de sentidos passa a envolver imagens, gifs, emojis, cores, tipografias, links, hashtags, entre outros recursos que extrapolam a dimensão exclusivamente verbal. Trata-se de um cenário marcado pela “[...] multiplicidade e a integração de modos significativos de construção de sentidos, em que o textual também se relaciona ao visual, ao sonoro, ao espacial, ao comportamental, entre outros” (*New London Group*, 1996, p. 64, tradução nossa)<sup>16</sup>. Essa configuração nos conduz às discussões sobre **multimodalidade**, que reconhecem que as práticas contemporâneas de linguagem se constituem pela articulação dinâmica entre diferentes modos semióticos na produção do significado. Como afirma o *New London Group* (1996, p. 80), tornam-se cada vez mais importantes os

[...]modos de significação que vão além do Linguístico, incluindo os Significados Visuais (imagens, layouts de página, formatos de tela); os Significados Sonoros (música, efeitos sonoros); os Significados Gestuais (linguagem corporal, sensualidade); os Significados Espaciais (os sentidos dos espaços ambientais, dos espaços arquitetônicos); e os Significados Multimodais. Dentre os modos de significação, o Multimodal é o mais significativo, pois relaciona todos os outros modos em relações notavelmente dinâmicas (tradução nossa).<sup>17</sup>

Ao estender o olhar para os aspectos multimodais da comunicação, o grupo propõe que a produção de significado se dá de forma cada vez mais multimodal, exigindo que práticas pedagógicas considerem as especificidades e as potencialidades de cada modo na constituição dos sentidos. Desta forma, pressupõem a articulação entre diferentes modos semióticos, como o texto escrito, a imagem, o som e até mesmo o corpo. Tal perspectiva implica reconhecer que imagens, sons e demais recursos semióticos não atuam apenas como suporte para o texto verbal, mas como elementos constitutivos do significado, que demandam análise, interpretação e problematização no processo de ensino-aprendizagem.

Dialogando com essa concepção, Brahim *et al.* (2021) destacam que a comunicação nunca se dá apenas por palavras: na oralidade, mobilizamos entonação, gestos, expressões

<sup>16</sup> [...] multiplicity and integration of significant modes of meaning-making, where the textual is also related to the visual, the audio, the spatial, the behavioral, and so on.

<sup>17</sup> [...] modes of meaning other than Linguistic, including Visual Meanings (images, page layouts, screen formats); Audio Meanings (music, sound effects); Gestural Meanings (body language, sensuality); Spatial Meanings (the meanings of environmental spaces, architectural spaces); and Multimodal Meanings. Of the modes of meaning, the Multimodal is the most significant, as it relates all the other modes in quite remarkably dynamic relationships.



faciais e posturas; na escrita, recorremos a recursos visuais como negrito, itálico e à própria organização gráfica do texto para produzir efeitos de sentido. A linguagem, nesse sentido, materializa-se por diferentes modos de representação que operam conjuntamente na construção do significado.

Ao transpor essa reflexão para o ambiente digital, ampliamos ainda mais nossos repertórios de significação. A circulação de textos digitais torna visível a presença simultânea de diferentes modalidades na linguagem, independentemente do suporte, seja ele a voz, o som, a escrita impressa ou a tela de um dispositivo eletrônico. Como observam Brahim *et al.* (2021), os textos digitais escancaram essa multiplicidade, evidenciando que a linguagem sempre se realiza por meio de diferentes materialidades e recursos que operam conjuntamente na produção de sentidos.

Ao compreender a linguagem como multimodal, amplia-se também a própria noção de contexto. Não se trata apenas de considerar quem fala e para quem se fala, mas de reconhecer que a produção de sentidos envolve múltiplas dimensões que se entrelaçam no ato comunicativo. Como apontam Brahim *et al.* (2021), além das trajetórias individuais, dos posicionamentos políticos e das experiências que atravessam os sujeitos, é preciso considerar as mídias que participam do processo de comunicação e os modos como nos relacionamos com elas. O contexto, portanto, deixa de ser um pano de fundo estático e passa a ser entendido como uma rede dinâmica de elementos que influenciam a construção de sentidos.

Agora, amplio ainda mais o cenário proposto no exemplo do cartão postal. E se ele fosse destinado a estudantes de diferentes países, com repertórios linguísticos e culturais diversos, que também utilizam o inglês como meio de comunicação? Que inglês estaria em jogo nessa interação? Quais critérios de adequação fariam sentido nesse contexto? Essas indagações tensionam a centralidade da norma padrão como parâmetro único de legitimidade e nos conduzem à perspectiva do ILF.

A dimensão do inglês em seu *status* de língua franca atravessa de maneira significativa as discussões sobre o ensino de LI, acrescentando outras camadas de complexidade ao debate. Jenkins (2009), autora consolidada nos estudos de ILF e responsável pela introdução e sistematização do termo *English as a Lingua Franca* (ELF), compreende essa perspectiva em um contexto de comunicação em que o inglês é utilizado como “[...] língua comum de escolha, entre falantes provenientes de diferentes contextos linguístico-culturais” (Jenkins, 2009, p. 200, tradução nossa).<sup>18</sup> Embora o termo ELF já tivesse sido discutido em pesquisas acadêmicas anteriores, é a partir dos estudos empíricos desenvolvidos pela autora que o termo

---

<sup>18</sup> “[...] the common language of choice, among speakers who come from different linguacultural backgrounds.

passa a adquirir seu status conceitual, base metodológica e fundamentação teórica que o caracterizam na contemporaneidade, tendo como marco o ano de 1996, quando o termo ELF é publicamente empregado e sistematizado no campo da LA (Jenkins, 2018).

Na perspectiva da autora, o uso do inglês transcende fronteiras linguísticas, culturais e geográficas, sendo marcado pela negociação contínua de sentidos entre interlocutores, o que inviabiliza sua compreensão como um conjunto de variedades linguísticas delimitadas ou territorialmente definidas (Jenkins, 2015). Longe de propor uma delimitação estável do fenômeno, Jenkins reconhece a natureza fluida e processual do ELF, assimilando-o não como uma variedade linguística, mas como uma lente teórica que permite problematizar normas, ideologias linguísticas e práticas de ensino de LI (Jenkins, 2015; 2018). Desta forma, é possível construir, a partir dos estudos da autora, uma compreensão de ILF que se afasta de modelos normativos e fixos e valoriza usos situados da LI, em que o ILF possa ser concebido como um dispositivo crítico para a reflexão sobre usos da língua em contextos multilíngues e sobre as implicações políticas e pedagógicas do ensino de inglês na contemporaneidade.

Antes mesmo de a concepção ILF se consolidar nos documentos normativos, as reflexões sobre a centralidade da LI e a necessidade de seu reposicionamento perante as concepções tradicionais de ensino, fortemente ancoradas em modelos normativos e variantes hegemônicas (sobretudo as americanas e britânicas), já ocupavam lugar de destaque entre pesquisadores no cenário nacional. A esse respeito, Calvo; El Kadri; Gimenez (2014), ao apresentarem um panorama abrangente sobre o ILF, especialmente no que se refere às discussões que atravessam a sala de aula e as práticas de ensino, antecipam reflexões relevantes ao apontarem desdobramentos importantes dessas concepções para o currículo, sobretudo nas escolas brasileiras. Desta forma, as autoras propõem que

[...] uma pedagogia mais sensível ao ILF no contexto brasileiro incluiria, por exemplo, ampliação do leque de variedades da língua inglesa, enfocando contextos de uso nos quais falantes de diferentes contextos culturais e linguísticos negociariam sentidos e participariam de práticas sociais nas quais o inglês fosse a única língua de opção, diminuindo sua ênfase nos modelos dos Estados Unidos e Inglaterra (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2014, p. 303).

Tal concepção implica, como analisam Calvo *et al.* (2009, p. 5), uma reconfiguração significativa dos pressupostos que tradicionalmente orientam o ensino de LI. Ao conceber o ILF, as autoras destacam importantes implicações dessa perspectiva para o ensino,

a) no falante nativo não é mais o modelo a ser seguido; b) não há mais por que ensinar a cultura exclusiva de países do círculo interno (já que o inglês não pertence a nenhum país em específico); c) é necessário uma reconsideração sobre pronúncia e gramática em sala de aula.

Ao discutir o ensino de LI à luz do ILF, Calvo; El Kadri; Gimenez (2012) problematizam a persistência de concepções tradicionais no contexto educacional brasileiro, especialmente no que se refere à centralidade do falante nativo e à normatividade linguística. Ao examinarem a produção acadêmica nacional, as autoras evidenciam que, embora haja um crescimento nas discussões teóricas sobre o ILF, ainda são incipientes os estudos que se debruçam sobre dados empíricos ou que apresentam encaminhamentos concretos para sua materialização no ensino, indicando a necessidade de uma agenda de pesquisa que enfrente questões como cultura, inteligibilidade, identidade, materiais didáticos e avaliação.

Essa lacuna apontada pelas autoras encontra desdobramentos em estudos mais recentes, como o de Mardegan; Calvo (2025), que, ao investigar a inserção do ILF na formação docente inicial, evidenciam tanto avanços quanto permanências no campo. Por um lado, os resultados indicam uma recepção positiva à perspectiva do ILF, compreendida pelos licenciandos como uma abordagem mais flexível, crítica e alinhada à concepção de língua como prática social, além de favorecer a valorização da diversidade linguística e o questionamento de estereótipos culturais. Por outro, o estudo também revela desafios significativos, como a dificuldade de romper com o modelo centrado no falante nativo, a insegurança linguística dos futuros professores e a escassez de oportunidades formativas sistemáticas sobre o tema. Tal cenário reforça que o reconhecimento do ILF, embora legitimado em documentos e discutido na formação docente, ainda enfrenta desafios para se materializar de forma efetiva nas práticas de ensino, evidenciando um campo em constante negociação.

É nessa direção, também, que se delineia a necessidade de um letramento crítico, compreendido como posicionamento diante da linguagem, dos textos e das práticas sociais que os constituem. Para Jordão (2007), o letramento crítico busca capacitar os indivíduos a questionar e refletir sobre os discursos que permeiam suas vidas e sociedades. A perspectiva observada pela autora insere-se, neste contexto, como possibilidade de ampliar nossa concepção do mundo, através da compreensão das relações de poder e suas implicações políticas, ideológicas e sociais. Nesse sentido,

O letramento crítico, então, apresenta-se como uma alternativa para ressaltar aos nossos olhos a multiplicidade de maneiras de construir sentidos e entender o mundo, as relações de poder que se estabelecem entre elas, a

produtividade dos confrontos decorrentes de tais relações, e a necessidade de especular sobre o que possibilita a existência de cada uma das perspectivas, bem como quais podem ser suas consequências no mundo. Abordar a aprendizagem por tal viés significa pensar no mundo ‘multimodalmente’, ou seja, considerar a diversidade de maneira crítica, percebendo nela a potencialidade construtiva e destrutiva dos confrontos entre diferentes visões de mundo (Jordão, 2007, p. 24).

Nesse mesmo horizonte, Monte Mór (2017) propõe compreender a leitura crítica não como um conjunto de técnicas ou habilidades a serem desenvolvidas, mas como uma postura ética e epistemológica diante do mundo. Para a autora, a crítica implica questionar as formas naturalizadas de produção de conhecimento e reconhecer que toda leitura é situada, marcada por relações de poder, história e cultura.

Jordão; Fogaça (2012), ao inserirem essa concepção no ensino de LI, abordam que a linguagem deve ser compreendida como discurso, isto é, como prática social atravessada por valores culturais, ideológicos e relações de poder, o que implica deslocar o ensino de uma perspectiva centrada na transmissão de estruturas para uma abordagem voltada à construção de sentidos. Nessa direção, os autores defendem que

Nessa perspectiva, diferentemente da concepção de língua como código, a noção de linguagem como discurso conduz a uma compreensão do ensino de línguas como um processo que não se limita à transmissão de significados preexistentes, mas que envolve também o ensino de formas pelas quais podemos criar novos sentidos, nos posicionar e construir nossas identidades (Jordão; Fogaça, 2012, p. 74, tradução nossa).<sup>19</sup>

Tal entendimento reposiciona o ensino de LI como espaço de problematização, no qual diferentes perspectivas podem ser confrontadas, permitindo aos sujeitos questionar sentidos naturalizados, refletir sobre as condições de produção dos discursos e se reconhecer como agentes nas práticas sociais em que estão inseridos. Pensar dessa forma implica assumir um posicionamento crítico, na medida em que compreender “[...] A linguagem como discurso implica uma compreensão de nossas práticas linguísticas como práticas de construção e atribuição de sentidos ao mundo, ao que acontece no mundo, ao que vemos e ao que não vemos na realidade” (Jordão; Fogaça, 2012, p. 74, tradução nossa).<sup>20</sup>

Duboc (2018) reforça essa discussão ao defender que o letramento crítico deve atravessar o ensino de línguas como possibilidade formativa. Não se trata apenas de inserir

<sup>19</sup> In such perspective, different from the concept of language as code, the concept of language as discourse leads to a perspective of language teaching as a process of teaching not only pre-existent meanings, but also a process of teaching ways in which we can create new meanings, position ourselves and construct our identities.

<sup>20</sup> Language as discourse implies an understanding of our language practices as practices of constructing and assigning meanings to the world, to what happens in the world, to what we see and what we don't see in reality.

temas sociais nas aulas, mas de promover deslocamentos na forma como textos são lidos, como sentidos são construídos e como sujeitos se posicionam diante deles. Essa perspectiva tensiona diretamente concepções mais instrumentais de ensino de línguas, ao evidenciar que aprender uma língua não se restringe ao domínio de estruturas linguísticas, mas envolve a participação em práticas sociais atravessadas por disputas de sentido, identidades e posições no mundo. Nesse sentido, o letramento crítico passa a demandar não apenas a leitura de textos, mas a leitura das próprias formas de produção do conhecimento, interrogando quem fala, de onde fala e com quais implicações.

A esse respeito, ao investigar as percepções de duas professoras no contexto da escola pública, com foco em leitura e letramento crítico, Coradim (2008, p. 74) aponta ainda lacunas entre a proposta teórica do letramento crítico e sua aplicação no ensino de inglês, problematizando questões como: “Seria possível realizar atividades visando à leitura crítica e ao letramento crítico na língua-alvo?”. Esse entendimento tem implicações significativas para a educação, conforme observado em Coradim (2008, p. 23), que compreende que “[...] Ler criticamente é aprender a desafiar o texto e agir contra as idéias que desejam manipulação”.

É nessa direção que retomo, uma última vez, o exemplo do cartão postal. Do suporte impresso ao digital, da centralidade da norma à circulação do ILF, pensar essa atividade por meio de uma lente crítica implicaria deslocá-la de um exercício de produção formal para um espaço de problematização, no qual os estudantes fossem convidados a refletir sobre os sentidos que constroem, as escolhas que fazem ao se apresentar ao outro e as representações que mobilizam em seus textos, considerando também os contextos em que esses sentidos circulam e os efeitos que produzem. No caso da atividade proposta, isso significaria ir além da escrita do cartão em si, convidando os estudantes a refletirem sobre o que escolhem dizer, como se apresentam ao outro, quais referências culturais mobilizam, que imagens utilizam e que efeitos de sentido produzem em diferentes contextos de circulação, por exemplo.

Desta forma, uma proposta de ensino orientada pela lente crítica questionaria:

Quais as características que eu percebo no texto compartilhado que me levam a acreditar nele? [...] Quais outras formas de ler esse texto poderiam existir? Existe mais alguém que esteja entendendo o texto como eu? Por que leio da forma como leio? Que relações tem esse texto com acontecimentos históricos, políticos, sociais, econômicos – recentes ou distantes no tempo? [...] Quando compartilho esse texto, por que faço isso? Que impactos, desdobramentos este texto pode causar em mim e nas pessoas com as quais compartilho? (Brahim *et al.*, 2021, p. 54-55).

Nesse movimento, é possível perceber que esses tensionamentos também aparecem na forma como o próprio campo dos letramentos críticos vem sendo construído no Brasil. Assim, as discussões sobre letramento crítico no país não se constituem de forma homogênea ou linear, mas são atravessadas por disputas teóricas, políticas e epistemológicas (Monte Mór; Duboc; Ferraz, 2021). Desta forma, como avaliam os autores, ainda que documentos curriculares em diferentes esferas passem a reconhecer a linguagem como prática social, tal avanço convive com profundas desigualdades educacionais e sociais que tensionam a efetivação dessas propostas.

Desse modo, compreendo que o campo dos letramentos críticos no panorama educacional se constitui em permanente tensão entre avanços teóricos e disputas políticas, nas quais diferentes concepções de linguagem, ensino e formação de sujeitos entram em jogo. Diante desse contexto, torna-se possível deslocar o olhar de uma compreensão restrita da aprendizagem de línguas para uma perspectiva que reconhece a centralidade dos sentidos, das experiências e das posições assumidas pelos sujeitos nas práticas cotidianas. Mais do que um referencial teórico, esse movimento orienta o modo como esta pesquisa se aproxima dos materiais e das práticas analisadas, permitindo problematizá-los.

## **2.4 A Língua Inglesa na BNCC: concepções e orientações para o ensino**

A partir das discussões desenvolvidas acerca da linguagem como prática social e das implicações do letramento crítico para o ensino de línguas, torna-se necessário observar como essas concepções se materializam nos documentos que orientam a educação básica. É nesse contexto que a BNCC (Brasil, 2018) se constitui como um instrumento central na reorganização das políticas educacionais brasileiras ao definir um conjunto de aprendizagens consideradas essenciais para todos os estudantes da educação básica, que passam a orientar, em diferentes níveis, a elaboração dos documentos estaduais.

A ideia de estabelecer um currículo nacional para a educação básica se insere em uma trajetória histórica mais ampla de regulação curricular iniciada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e reforçada, nas últimas décadas, por um contexto de reformas educacionais marcado pela influência de organismos multilaterais e por agendas políticas alinhadas a princípios neoliberais (Beato-Canato; Martinez; Fernandes, 2020; Roriz, 2020). Nesse sentido, compreender a elaboração de tal documento exige compreender o contexto sociopolítico no qual ele se insere. Desta forma, Beato-Canato; Martinez; Fernandes (2020, p. 58) pontuam que

Diferente do caráter orientativo que outros parâmetros, diretrizes ou orientações curriculares – anteriormente publicadas no Brasil desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n.º 9394/1996) – trouxeram, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui-se como um documento normativo, que impõe um currículo mínimo para todo o território nacional. Tendo sido a etapa do Ensino Fundamental homologada em 20 de dezembro de 2017 e a etapa do Ensino Médio, em 14 de dezembro de 2018, a BNCC traz sua fundamentação pautada em um conjunto de conteúdos a serem obrigatoriamente abordados em todas as escolas brasileiras.

As autoras contextualizam que o processo de construção da BNCC teve início durante o governo de Dilma Rousseff, período em que as primeiras versões do documento foram elaboradas por meio de um processo que buscava envolver consultas públicas, participação de entidades acadêmicas e contribuições de diferentes setores da sociedade. Contudo, após as mudanças políticas ocorridas em 2016 e a transição para o governo de Michel Temer, o processo de elaboração do documento sofreu alterações significativas. Segundo as pesquisadoras, a terceira versão da BNCC (Brasil, 2018), posteriormente homologada, desconsiderou parte das discussões e contribuições apresentadas nas etapas anteriores, configurando um movimento de centralização das decisões curriculares e de reiteração de determinadas perspectivas já consolidadas no campo educacional.

Essas reflexões encontram consonância com a análise de Roriz (2020), que também situa a BNCC (Brasil, 2018) em um contexto de disputas políticas e de influência de agendas neoliberais sobre as políticas curriculares brasileiras. Ao analisar o processo de elaboração e implementação do documento, o autor destaca que sua construção esteve marcada por controvérsias quanto à legitimidade de suas versões finais e pelas tensões geradas pela tentativa de estabelecer um currículo nacional comum em um país caracterizado por profundas desigualdades sociais, culturais e regionais.

Nesse sentido, Roriz (2020) argumenta que a proposta de padronização curricular, embora apresentada como estratégia para promover maior equidade educacional, tende a produzir novos desafios para os sistemas de ensino, especialmente no que se refere à articulação entre as diretrizes nacionais e as especificidades dos contextos locais de ensino e aprendizagem. Tal cenário evidencia que a implementação da BNCC (Brasil, 2018) não corresponde apenas à adoção de um novo documento normativo, mas envolve um processo complexo de negociação, adaptação e disputa entre diferentes atores e níveis de governança educacional.

Desta forma, ao definir previamente quais conteúdos devem ser abordados em todo o território nacional, a BNCC (Brasil, 2018) passa a operar como um mecanismo de regulação do ensino, estabelecendo limites ao que pode ser ensinado, bem como às formas pelas quais esses conhecimentos podem ser mobilizados no contexto escolar. É nesse sentido que se torna relevante observar como essas diretrizes se materializam na organização do componente de LI no documento.

No referido documento, a LI integra a área de Linguagens, juntamente com os componentes de Língua Portuguesa, Arte e Educação Física. No Ensino Fundamental, o ensino de LI é previsto de forma obrigatória nos anos finais, do 6º ao 9º ano. Já no Ensino Médio, embora também seja definido como componente obrigatório, o documento não delimita explicitamente em quais anos deve ocorrer sua oferta. No que se refere à organização curricular, a seção dedicada à LI apresenta diferentes elementos que orientam o ensino do idioma, tais como a finalidade atribuída ao componente, suas implicações pedagógicas, os eixos organizadores, as competências específicas, bem como a estruturação em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. No que tange ao Ensino Médio, mantêm-se principalmente as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades, enquanto os demais aspectos são retomados de forma mais sintética, uma vez que já foram apresentados anteriormente (Torres; Terres, 2021).

Faz-se necessário, também, compreender como a BNCC (Brasil, 2018) concebe e operacionaliza o ensino de LI a partir da perspectiva das habilidades linguísticas (ler, escrever, ouvir e falar). No documento, essa organização se estrutura em cinco eixos, a saber: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural, os quais orientam a definição dos objetivos de aprendizagem e das práticas pedagógicas propostas. O **Eixo Oralidade** é orientado pelas práticas de escuta e de produção oral, com ênfase na negociação de significados e na valorização da diversidade de vozes, identidades e modos de falar. O **Eixo Leitura** enfatiza a interação entre leitor e texto, mobilizando estratégias de compreensão, inferência e reflexão crítica sobre os discursos que circulam socialmente. Já o **Eixo Escrita** compreende o ato de escrever como um processo autoral, colaborativo e situado, que possibilita aos estudantes agir discursivamente no mundo, considerando seus objetivos comunicativos e os gêneros que produzem sentido em cada contexto. O **Eixo Conhecimentos Linguísticos**, por sua vez, fundamenta-se em práticas reflexivas e contextualizadas de análise da língua, que transcendem a mera correção formal, favorecendo a compreensão de seus usos, variações e relações com outras línguas. Por fim, o **Eixo Dimensão Intercultural** visa



desenvolver a capacidade de compreender, respeitar e dialogar com diferentes culturas (Brasil, 2018). Quanto aos eixos/habilidades apresentados, o documento sugere que

[...] embora tratados de forma separada na explicitação da BNCC, estão intrinsecamente ligados nas práticas sociais de usos da língua inglesa e devem ser assim trabalhados nas situações de aprendizagem propostas no contexto escolar. Em outras palavras, é a língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal que leva ao estudo de suas características específicas, não devendo ser nenhum dos eixos, sobretudo o de Conhecimentos linguísticos, tratado como pré-requisito para esse uso (Brasil, 2018, p. 245).

Desta forma, fica evidente que, no tratamento dessas habilidades, espera-se que seu desenvolvimento ocorra de maneira integrada, compreendendo as práticas de linguagem como dimensões interdependentes e não como competências isoladas. A BNCC (Brasil, 2018) prevê, ainda, que o aprendizado da LI visa promover o acesso aos recursos linguísticos essenciais para o envolvimento e a colaboração ativa do sujeito na sociedade, contribuindo para a formação de uma consciência crítica, em que as dimensões pedagógicas e políticas se entrelaçam para a promoção da cidadania. Essa concepção prevê que a progressão entre os anos iniciais e finais deve ser efetivada não apenas pela complexidade dos temas, mas também pela variedade e diversidade dos gêneros textuais escolhidos, “[...] por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana” (Brasil, 2018, p. 75).

A BNCC (Brasil, 2018) apresenta que, nos anos finais do Ensino Fundamental, a aquisição da LI se insere em um contexto sociopolítico globalizado e diversificado. Neste cenário, esta dimensão crítica, cultural, política e social do ensino de LI amplia-se na etapa do Ensino Médio. A esse respeito, o texto ressalta que:

Trata-se, portanto, de expandir os repertórios linguísticos, multisemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea – permitindo, por exemplo, problematizar com maior criticidade os motivos pelos quais ela se tornou uma língua de uso global (Brasil, 2018, p. 485).

Somado a isso, o documento sugere que o ensino da LI abrange três importantes implicações para o currículo:

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, na medida em que os falantes de

inglês já não se encontram apenas nos países em que essa é a língua oficial. Esse fato provoca uma série de indagações, dentre elas, “Que inglês é esse que ensinamos na escola? (Brasil, 2018, p. 241).

Diante desta perspectiva desterritorializada, em que a LI “[...] não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido” (Brasil, 2018, p. 241), A BNCC passa a tratar a LI em seu status de língua franca, recepcionado pelos múltiplos usos da LI, os quais detêm variados repertórios linguísticos e culturais. Ao situar o ILF, a BNCC (Brasil, 2018) desloca concepções tradicionais de ensino e sugere uma leitura mais ampla sobre os modos como a língua circula, é apropriada e ganha novos contornos nas práticas sociais contemporâneas.

Em que pese as diferenças entre uma terminologia e outra, suas ênfases, pontos de contato e eventuais sobreposições, o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca (Brasil, 2018, p. 241).

Ainda que não conceitue ou teorize o conceito de ILF, esse documento anuncia a perspectiva de que a língua ultrapassou a noção tradicional de “língua estrangeira” e passou a constituir-se como um recurso comunicativo global, utilizado por falantes de diferentes origens linguísticas e culturais. Nesse entendimento, é esperado que o inglês não seja visto como pertencente a países hegemônicos nem como variante fixa a ser seguida, mas como uma língua cujos usos se legitimam nas práticas sociais de falantes espalhados pelo mundo.

Outra perspectiva apresentada na BNCC (Brasil, 2018) refere-se à abordagem dos multiletramentos, segundo a qual a aprendizagem de LI amplia as possibilidades de interação ao “[...] entrelaçar diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico” (Brasil, 2018, p. 242). Nessa perspectiva, o uso da língua é concebido em um contexto híbrido, também marcado pelas práticas do mundo digital.

No contexto da integração das práticas de linguagem que abrangem o letramento digital com a exploração de ambientes virtuais, a BNCC (Brasil, 2018, p. 65) implica a necessidade de “[...] compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais”, sugerindo que estas ações se deem pelo uso de diferentes linguagens e mídias ampliando, assim, as possibilidades de construção de conhecimentos por meio de projetos culturais e coletivos. Tal prática é compreendida no documento como um saber que “[...] 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” (Brasil, 2018, p. 242).

Ainda a esse respeito, o letramento digital se insere entre as seis competências específicas voltadas para o ensino de LI no Ensino Fundamental: “Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na LI, de forma ética, crítica e responsável” (Brasil, 2018, p. 246).

Já no Ensino Médio, a LI é concebida no âmbito das práticas de linguagem e suas tecnologias, ampliando essa compreensão por meio de práticas que exploram a “[...] presença da multiplicidade de usos da LI na cultura digital” (Brasil, 2018, p. 484). Essa perspectiva busca ampliar os repertórios dos estudantes em relação à sua vida pessoal e profissional, considerando sua inserção em contextos multilíngues e multiculturais do mundo globalizado (Brasil, 2018).

Ao investigar as concepções de língua presentes na BNCC, Torres; Terres (2021) observam que o documento parece dialogar com perspectivas contemporâneas que buscam deslocar a LI de uma lógica estritamente territorializada, aproximando-a de abordagens como a noção de ILF, dos multiletramentos, da interculturalidade e da multimodalidade. Contudo, ao examinar os excertos do componente curricular de LI, as autoras destacam a necessidade de explicitar de forma mais precisa como a língua é efetivamente concebida no documento. Apesar dessa orientação mais ampla, a análise realizada pelos autores indica que a BNCC não apresenta uma definição plenamente estabilizada acerca da concepção de língua que deve orientar os currículos escolares. Em vez disso, identificam a coexistência de diferentes perspectivas, especialmente a presença simultânea de duas concepções de linguagem: a língua compreendida como interação verbal e uma concepção associada a perspectivas pós-modernas de linguagem.

No que se refere à abordagem da BNCC (Brasil, 2018, p. 466) voltada ao mundo do trabalho, o documento afirma buscar “[...] proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo.” Essa orientação revela um viés marcado pela lógica mercadológica, no qual a aprendizagem tende a ser associada a princípios como competitividade, desempenho e meritocracia. A inserção dessa perspectiva no currículo tensiona o próprio papel da educação básica e, de modo mais específico, do ensino de LI. Diante desse contexto, torna-se necessário

compreender como o componente curricular de LI é concebido no documento e de que forma essas diretrizes incidem sobre suas finalidades e práticas.

Em um contexto historicamente marcado por disputas quanto ao seu lugar na escola, a LI passa a ser reiteradamente associada à promessa de ascensão social e profissional. Em muitos ambientes escolares, sua presença é justificada prioritariamente como instrumento de preparação para o mercado de trabalho, deslocando-se de uma perspectiva formativa, linguística e cultural para uma concepção instrumental alinhada aos interesses mercadológicos. Ferraz (2012) problematiza esse movimento ao afirmar que um dos grandes desafios para os educadores consiste em enfrentar a redução da LI à condição de mercadoria, compreendida como meio para alcançar sucesso profissional e, conseqüentemente, melhor remuneração. Para aprofundar essa problematização, mobilizo Jordão (2007, p. 20), que destaca: “As línguas, especialmente as estrangeiras, adquirem um capital cultural novo, transformadas como estão em *commodities*, em objetos de compra e venda, em elementos de ascensão social e econômica”.

No referido documento, essa visão também se faz presente quando o ensino da LI é associado às demandas do mundo do trabalho e à necessidade de participação em contextos sociais cada vez mais globalizados. Nessa direção, ao apresentar os fundamentos do ensino e da aprendizagem na área de Linguagens, o documento afirma que:

No Ensino Médio, os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas; ampliam e aprofundam vínculos sociais e afetivos; e refletem sobre a vida e o trabalho que gostariam de ter. Encontram-se diante de questionamentos sobre si próprios e seus projetos de vida, vivendo juventudes marcadas por contextos socioculturais diversos (Brasil, 2018, p. 481).

Ao ampliar essa discussão para o ensino de LI, a base nacional afirma que, no Ensino Médio, a aprendizagem do idioma pode contribuir para “[...] ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional” (Brasil, 2018, p. 484). Tal formulação evidencia como o documento articula o ensino da LI a expectativas relacionadas às trajetórias acadêmicas e profissionais dos estudantes, reforçando uma concepção de aprendizagem orientada pela projeção de futuros possíveis no mundo do trabalho.

Ainda que o documento aponte para a multiplicidade de usos da LI e para sua circulação em diferentes contextos sociais, torna-se necessário observar de que maneira essa concepção se traduz nas práticas curriculares propostas, especialmente no que se refere às orientações concretas para o ensino do idioma na educação básica. Nesse sentido, compreender como essas orientações são mobilizadas nos currículos estaduais e em sua

materialização na sala de aula constitui um aspecto que será retomado posteriormente ao longo desta pesquisa.

### **3 A expansão da lógica das plataformas: cenário global, nacional e paranaense**

Nesta seção, apresento uma síntese de estudos que abordam o processo de plataformização do ensino, tanto no cenário nacional quanto internacional. Para isso, realizei um levantamento bibliográfico em duas bases digitais: o *Education Resources Information Center* (ERIC), a fim de mapear produções internacionais que discutem os impactos das plataformas digitais na educação; e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com o objetivo de identificar pesquisas desenvolvidas por programas de pós-graduação no Brasil sobre a mesma temática. A escolha dessas bases se justifica pela relevância acadêmica e pela amplitude dos acervos disponíveis, que permitem acessar uma diversidade de materiais ao possibilitar visão abrangente e atualizada sobre os debates em torno da plataformização e suas implicações nas políticas educacionais, na prática docente e nos processos formativos.

Será realizada, também, em uma etapa específica de mapeamento voltada ao estudo do Programa Inglês Paraná, tema mais delimitado e diretamente relacionado aos objetivos deste trabalho. Para isso, será utilizado o Google Acadêmico como ferramenta complementar, dada sua potencialidade em localizar artigos, relatórios técnicos e trabalhos de conclusão que tratem especificamente da referida plataforma, seus impactos e implicações sobre o currículo e a prática pedagógica, permitindo uma abordagem mais localizada e contextualizada de sua utilização no sistema de ensino do Paraná.

#### **3.1 Produção científica internacional: tendências e problematizações**

O objetivo da busca no banco de dados ERIC<sup>21</sup> foi mapear produções acadêmicas internacionais que abordam o processo de plataformização em contextos educacionais. A escolha por essa base justifica-se por sua ampla abrangência e credibilidade na área educacional, sendo uma biblioteca digital especializada que reúne pesquisas atualizadas sobre temas centrais da educação e áreas correlatas. O ERIC oferece acesso a uma variedade de documentos, incluindo artigos de periódicos revisados por pares, anais de eventos acadêmicos, relatórios técnicos, publicações institucionais, livros, teses e dissertações, o que

---

<sup>21</sup> Disponível em: <https://eric.ed.gov/>.

possibilita uma análise consistente e multifacetada sobre a presença e os efeitos das plataformas digitais nos sistemas educacionais contemporâneos.

A primeira busca foi realizada a partir do termo "*platformization of education*"<sup>22</sup>, sem a aplicação de filtros, resultando em três trabalhos: "*The platformization of shadow education and the rise of polymorphous tutoring*" (Zayed, 2025); "*Open Education and Platformization: Critical Perspectives for a New Social Contract in Education*" (Amiel, 2024) e "*The Platformization of Primary Education in the Netherlands*" (Kerssens; Van Dijck, 2021), no entanto, apenas este último encontra-se disponível com acesso aberto e gratuito. Em uma segunda pesquisa, foi utilizado o termo "*platformisation of education*"<sup>23</sup>, também sem filtros, o que resultou novamente em três trabalhos: "*Paradoxes of freedom: an archaeological analysis of educational online platform interfaces*" (Grimaldi; Ball, 2021); "*Programming the platform university: learning analytics and predictive infrastructures in Higher Education*" (Perrotta, 2021) e "*Platformisation of Education: An Analysis of South African Universities' Learning Management Systems*" (Badaru; Adu, 2022), sendo este último o único acessível ao público de forma gratuita. A escolha por empregar ambas as grafias, *platformization* e *platformisation*, justifica-se pela recorrência das duas formas na literatura acadêmica internacional para tratar do processo de plataformação do ensino. Desta forma, destaco a seguir a análise dos estudos de Kerssens, Van Dijck (2021) e Badaru, Adu (2022), artigos de livre acesso.

O artigo intitulado "*The Platformization of Primary Education in the Netherlands*" (Kerssens; Van Dijck, 2021) constitui um estudo de caso que investiga o modo como a digitalização da educação primária nos Países Baixos tem ocorrido por meio da integração de plataformas digitais, fenômeno que os autores denominam de plataformação. A pesquisa busca responder questões centrais sobre como a plataformação funciona como veículo para a integração da educação online pública em uma infraestrutura digital global privada e de que forma as tecnologias educacionais podem ser regulamentadas em diferentes níveis para assegurar o interesse público. A análise evidencia como tecnologias educacionais, frequentemente introduzidas sob a promessa de inovação pedagógica, vêm sendo incorporadas em ecossistemas digitais de aprendizagem, deslocando progressivamente o controle público sobre o ensino para arranjos e interesses corporativos, sobretudo impulsionados pelas grandes empresas de tecnologia.

Diante desse cenário, os autores compreendem que a defesa dos valores públicos da educação requer a formulação de políticas regulatórias que reforcem o caráter público da

<sup>22</sup> Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=%22platformization+of+education%22>. Acesso em: 10 jul. de 2025.

<sup>23</sup> Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=%22platformisation+of+education%22>. Acesso em 10 jul. de 2025.

educação. Os resultados apontam para a necessidade de compreender as plataformas digitais educacionais não apenas como instrumentos técnicos, mas como infraestruturas essenciais à esfera pública, cuja configuração demanda mecanismos democráticos de supervisão, regulação efetiva e garantia e adoção de padrões orientados pela soberania e pelo interesse público. O estudo ressalta, ainda, a relevância de análises comparativas em outros contextos europeus, a fim de embasar a formulação de políticas públicas capazes de enfrentar a crescente concentração de poder nas mãos de atores corporativos globais, sobretudo frente às disputas pela regulação da internet em escala global.

O trabalho “*Platformisation of Education: An Analysis of South African Universities’ Learning Management Systems*”, dos autores Badaru; Adu (2022), tem como objetivo central identificar e analisar a utilidade pedagógica dos sistemas de gestão da aprendizagem - *Learning Management Systems* (LMSs) adotados pelas 26 universidades públicas sul-africanas antes e durante o período de *lockdown* provocado pela pandemia da COVID-19. Os pesquisadores fundamentam o estudo na crescente plataformização do ensino superior, processo intensificado pela emergência sanitária global, que exigiu a substituição do ensino presencial pelo remoto. Esse conceito, conforme discutido no texto, refere-se à reorganização das práticas educacionais mediadas por plataformas digitais, com destaque para o uso intensivo de tecnologias educacionais comerciais como os LMSs. A metodologia do estudo envolveu uma análise da literatura em bases de dados acadêmicos, assim como uma revisão sistemática dos sites institucionais das universidades públicas da África do Sul, configurando uma abordagem documental e descritiva.

Os resultados revelam que os LMSs mais utilizados foram o *Blackboard* (presente em 46% das instituições) e o *Moodle* (em 34%), enquanto outras plataformas, como *Sakai*, *Canvas*, *eFundi* e *Vula*, foram empregadas pelas demais universidades abrangidas na pesquisa. O estudo destaca a função central desses sistemas na manutenção das atividades pedagógicas, possibilitando interações síncronas e assíncronas, distribuição de conteúdo, submissão de trabalhos, avaliações e comunicação institucional. Quanto à utilidade pedagógica, entendida no estudo como a capacidade desses sistemas de viabilizar, apoiar e estruturar as práticas de ensino e aprendizagem no ambiente digital, a análise aponta que as plataformas investigadas foram fundamentais para garantir a continuidade das atividades educacionais, funcionando como ambientes virtuais integrados para práticas de ensino e aprendizagem no contexto das universidades públicas sul-africanas. Os autores apontaram ainda algumas limitações da pesquisa como: obstáculos enfrentados pelas universidades ou pelos usuários (docentes e discentes) no uso cotidiano das plataformas; a usabilidade e a

adequação das plataformas às necessidades dos usuários e a não inclusão das experiências docentes e discentes, reconhecendo-as como oportunidades para pesquisas futuras que explorem aspectos qualitativos acerca da plataformização do ensino. O artigo contribui para a literatura ao mapear empiricamente a adesão tecnológica no ensino superior sul-africano e reforça a importância estratégica dos LMSs na reconfiguração do ensino em contextos de crise.

Considerando a inquietação que mobiliza esta pesquisa no cenário contemporâneo e a ainda incipiente produção acadêmica sobre o tema no contexto internacional, retomei a busca no ano de 2026<sup>24</sup>, utilizando os mesmos descritores e o mesmo repositório anteriormente consultado. Como resultado, foi localizado apenas um novo trabalho, intitulado “*Public and Private Actors and Educational Policy Implementation Networks during the COVID-19 Pandemic: The Experience of Minas Gerais/Brazil*”. No entanto, embora o estudo contribua para a compreensão do fenômeno, sua abordagem se restringe ao contexto nacional, e, portanto, não contempla uma análise de caráter internacional

Diante dessa limitação, e com o objetivo de ampliar o escopo da investigação, optei por realizar uma nova busca no repositório Google Acadêmico<sup>25</sup>, utilizando o termo “*platformization of education*”, o que resultou em 420 trabalhos. O volume expressivo de estudos encontrados evidencia a abrangência do fenômeno em escala global, mas também tornou necessário o estabelecimento de um processo de refinamento. Assim, a fim de garantir a centralidade e a pertinência dos estudos analisados em relação aos objetivos desta pesquisa, procedi à seleção dos resultados a partir de critérios específicos, os quais serão apresentados na sequência.

Dessa forma, procedi à busca a partir dos termos “*EdTech platforms*”, “*platformization of education*” e “*public schools*”, combinados entre si no repositório Google Acadêmico, com o objetivo de articular o fenômeno da plataformização às suas materializações no contexto da educação pública, no que tange à inserção de plataformas educacionais, resultando em oito trabalhos.<sup>26</sup> Dentre eles, um corresponde ao artigo “*The Platformization of Primary Education in the Netherlands*” (Kerssens; Van Dijck, 2021), já apresentado e analisado anteriormente, motivo pelo qual não será retomado nesta etapa.

<sup>24</sup> Pesquisa realizada em 28 de março de 2026 no repositório ERIC, a partir dos descritores “platformization of education” e “platformisation of education”. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=>.

<sup>25</sup> Pesquisa realizada em 28 de março de 2026 no Google Scholar, a partir do descritor “platformization of education”, mais recorrente na literatura. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/scholar?q=%22platformization+of+education%22&hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&as\\_ylo=&as\\_yhi=](https://scholar.google.com.br/scholar?q=%22platformization+of+education%22&hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&as_ylo=&as_yhi=).

<sup>26</sup> Disponível em:

[https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=%22Edtech+platforms%22+%22platformization+of+education%22+%22public+schools%22&btnG=](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=%22Edtech+platforms%22+%22platformization+of+education%22+%22public+schools%22&btnG=). Acesso em: 28 mar 2026.



Além disso, outros estudos identificados - “*Mediating educational technologies: Edtech brokering between schools, academia, governance, and industry*” (Ortegón; Decuyper; Williamson, 2024), “*Taming edtech: why children stand to lose in an unregulated digitised classroom*” (Hillman, 2024), “*Educational technology (EdTech) in Australian schools: a case for better practice*” (Bunn, 2025), “*Education’s 21st-century transformation into digital ubiquity: a phenomenological study of the perceived relationships between teacher autonomy, technology use, workload, and demoralization*” (Esquivel, 2024) e “*Governance principles and regulatory needs for a national digital education platform*” (Gleiß *et al.*, 2023) - não puderam ser incluídos na análise em função da restrição de acesso aos seus conteúdos completos ou da disponibilização apenas de versões parciais, o que inviabilizou a leitura integral das obras. Dessa forma, considerando os critérios estabelecidos e a disponibilidade dos textos, procedo, na sequência, à descrição dos três trabalhos selecionados.

O estudo de Ortegón (2025), intitulado “*The rise to power of edtech brokers: exploring the emergence of new intermediaries in digital education policy and practice*”, analisa a emergência dos chamados *edtech brokers* como atores intermediários estratégicos no campo da educação digital. O autor os define como organizações que atuam na mediação entre escolas, empresas de tecnologia educacional, governos e centros de pesquisa, desempenhando um papel central na orientação da adoção, implementação e uso pedagógico de tecnologias digitais. A partir de uma abordagem qualitativa, baseada em estudos de caso de organizações europeias, o estudo evidencia que esses agentes não apenas conectam diferentes esferas, mas também produzem e circulam conhecimentos, discursos e evidências sobre o uso de tecnologias na educação, contribuindo para a definição do que passa a ser reconhecido como inovação ou como prática eficaz.

No artigo “*Reconceptualizing ICTD: Prioritizing Place-Based Learning Experiences, Socio-Economic Realities, and Individual Aspirations of Young Students in India*”, Pathak-Shelat; Bhatia (2024) propõem uma reconceptualização das abordagens de ICTD (Tecnologias da Informação e Comunicação para o Desenvolvimento), tomando como foco o contexto educacional de jovens estudantes na Índia. A pesquisa, de natureza qualitativa, investiga como esses sujeitos se relacionam com as tecnologias digitais em seus processos de aprendizagem, considerando suas experiências cotidianas, aspirações pessoais e condições de vida. A partir de dados empíricos, as autoras buscam compreender de que maneira as práticas mediadas por tecnologias são apropriadas em contextos específicos, deslocando o olhar de modelos generalizantes para perspectivas mais situadas.

Os resultados do estudo evidenciam que o uso e os significados atribuídos às tecnologias digitais não são homogêneos, mas atravessados por fatores como contexto sociocultural, desigualdades econômicas e trajetórias individuais. Nesse sentido, o trabalho destaca a importância de considerar dimensões locais e as vozes dos próprios estudantes na elaboração de propostas educacionais mediadas por tecnologias, enfatizando que suas experiências e expectativas influenciam diretamente a forma como interagem com esses recursos. Dessa forma, o estudo contribui ao evidenciar a centralidade do contexto e das condições concretas de vida na compreensão das práticas educacionais digitais.

Nesse sentido, a análise desenvolvida por Ortegon (2025) destaca que a atuação desses intermediários implica efeitos que ultrapassam a dimensão técnica, uma vez que eles participam ativamente da construção de agendas educacionais, da formação de professores e da implementação de políticas de digitalização. Ao articular interesses públicos e privados, esses atores contribuem para a difusão de determinadas concepções de ensino e de tecnologia, frequentemente alinhadas à expansão de soluções digitais como resposta a demandas educacionais. Assim, o estudo evidencia que a crescente presença dos *brokers* reconfigura as relações entre Estado, mercado e escola, tornando mais difusas as fronteiras entre essas esferas e reforçando a necessidade de compreender criticamente os processos que orientam a incorporação de tecnologias nos sistemas educacionais.

De modo geral, embora desenvolvidos em contextos distintos e a partir de diferentes recortes empíricos, os estudos analisados apresentam pontos de convergência que permitem compreender a plataformização da educação como um fenômeno que ultrapassa a dimensão técnica. No estudo de Kerssens, Van Dijck (2021), observa-se a inserção de plataformas digitais na educação básica como parte de infraestruturas globais, enquanto Badaru, Adu (2022) evidenciam o papel central dos sistemas de gestão da aprendizagem na reorganização das práticas pedagógicas no ensino superior. De forma complementar, Ortegon (2025) destaca a atuação de intermediários na mediação entre diferentes atores, evidenciando a complexidade das relações que atravessam a adoção de tecnologias educacionais. Já Pathak-Shelat, Bhatia (2024) chamam atenção para a importância dos contextos locais e das experiências dos sujeitos na forma como essas tecnologias são apropriadas.

Em conjunto, esses estudos convergem ao indicar que a presença de tecnologias digitais na educação está associada a transformações mais amplas nas formas de organização do ensino, nas práticas pedagógicas e nas relações entre os diferentes agentes envolvidos. Além disso, evidenciam que tais processos não ocorrem de maneira homogênea, sendo atravessados por condicionantes sociais, econômicos e culturais. Dessa forma, ainda que

partam de perspectivas distintas, os trabalhos analisados contribuem para compreender a plataformização da educação como um fenômeno multifacetado, cuja análise exige considerar tanto as dimensões estruturais quanto as experiências situadas que o constituem.

Diante do percurso evidenciado, compreendo que o número reduzido de estudos apresentados não evidencia uma ausência do tema na literatura internacional, mas está relacionado, sobretudo, a fatores como as restrições de acesso aos textos completos, especialmente em periódicos pagos, bem como à disponibilização parcial de algumas produções em formato de *preview*, o que limita sua inclusão em análises mais aprofundadas. Ainda assim, mesmo considerando tanto os estudos de acesso aberto quanto aqueles não acessíveis integralmente, observa-se a presença de pesquisas desenvolvidas em diferentes contextos geográficos, como a Europa (Países Baixos e Alemanha), a África (África do Sul), a Ásia (Índia) e a Oceania (Austrália). Essa diversidade de contextos evidencia que a plataformização da educação se configura como um fenômeno de abrangência global, que atravessa distintos sistemas educacionais e se materializa de formas variadas, reafirmando sua relevância no cenário contemporâneo e a necessidade de sua problematização no campo educacional.

### **3.2 O Brasil sob as plataformas: mapeamento de pesquisas no cenário nacional**

Para realizar o levantamento bibliográfico sobre o tema da plataformização do ensino no cenário nacional, optei pela busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES como principal fonte de pesquisa. Justifico a escolha por se tratar de um banco de dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação avaliados pela própria CAPES, o que assegura rigor metodológico e relevância acadêmica dos trabalhos. Além disso, a opção por esse repositório também se deu como estratégia de delimitação e aprofundamento da análise, buscando pesquisas mais robustas e consistentes sobre o fenômeno da plataformização em sua dimensão pedagógica, assim como temas correlatos, como formas de controle, reorganização da prática docente, gestão e mediação do conhecimento via plataformas digitais. Outras plataformas acadêmicas amplamente utilizadas, como o Google Acadêmico, embora relevantes, apresentaram um número muito elevado de resultados sobre o tema abordado, muitos dos quais apresentavam escopo amplo ou que não atendiam às necessidades da pesquisa, o que dificultaria a triagem e comprometeria a profundidade da análise no tempo disponível para esta etapa da pesquisa.<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> No desenvolvimento dessa pesquisa, será realizada uma etapa específica de mapeamento voltada ao estudo da Plataforma Inglês Paraná, tema mais delimitado e diretamente relacionado aos objetivos deste trabalho. Para

Para a realização da pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES<sup>28</sup>, utilizei o seguinte termo, entre aspas: “plataformização do ensino”, sem aplicar filtros adicionais. A partir dessa busca, obtive um total de nove resultados, cujos títulos e resumos foram lidos atentamente com o intuito de identificar produções alinhadas ao escopo desta investigação. Dos nove trabalhos, seis foram selecionados para a análise, enquanto três não foram incorporados ao mapeamento por apresentarem distanciamento temático ou por não tratarem da plataformização do ensino como eixo central ou categoria teórica principal. Entre os trabalhos não incluídos, destaco Bettarello (2022), cuja pesquisa se volta à experiência de docentes do curso de Arquitetura e Urbanismo, em instituições de ensino superior privadas do estado de São Paulo, durante o período da pandemia da Covid-19, sem abordar a plataformização como foco analítico. Bernartt (2023), por sua vez, investiga as representações identitárias de professores que atuam em escolas do campo na região sudoeste do Paraná, tendo o tema da plataformização apenas como elemento contextual, sem mobilizar categorias teóricas relacionadas. Já a dissertação de Pires (2023), embora mencione o uso de plataformas digitais durante a pandemia, concentra-se na implementação do Ensino Médio em Tempo Integral e nas reformas educacionais do período pandêmico, sem aprofundar a discussão teórica ou analítica sobre a referida temática como categoria central. Dessa forma, passo agora para a apresentação dos trabalhos selecionados para compor o mapeamento das pesquisas sobre a plataformização do ensino no cenário nacional. A dissertação “Educação e Capitalismo De Plataforma: Digitalização e Conectividade Rizomática no Ensino – A Virtualidade em Tela” (Balieiro, 2022) tem como objetivo compreender o fenômeno da plataformização da educação básica brasileira e suas implicações pelo viés do capitalismo de plataforma em um contexto de neoliberalismo digital. A pesquisa evidencia que essas plataformas operam sob uma lógica empresarial e de mercado, alinhando-se a políticas públicas que favorecem a terceirização e a privatização de serviços educacionais. Além disso, padronizam processos e conteúdos, coletam e monetizam dados educacionais e influenciam diretamente a organização curricular e a gestão escolar.

Para contextualizar esse cenário, Balieiro apresenta um panorama histórico do neoliberalismo no Brasil e articula conceitos como capitalismo de plataforma, dataficação e governamentalidade algorítmica, evidenciando como a inserção dessas tecnologias está associada à lógica do mercado que molda as políticas e práticas educacionais. A análise

---

isso, será utilizado o Google Acadêmico como ferramenta complementar, dada sua potencialidade em localizar artigos, relatórios técnicos e trabalhos de conclusão que tratem especificamente da plataformização do ensino, seus impactos e implicações sobre o currículo e na prática pedagógica, permitindo uma abordagem mais localizada e contextualizada da utilização da referida plataforma no sistema de ensino do Paraná.

<sup>28</sup> Disponível em: [https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em: 04 de ago. de 2025.](https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/)

concentra-se na atuação das plataformas: *Canvas*, *Aprendendo Sempre*, *ApreendiZAP*, *YouTube Edu* e *Resolve Sim*, voltadas à gestão educacional e ao ensino-aprendizagem, que, segundo o pesquisador, fortalecem e ampliam uma nova configuração do capitalismo. Ao examinar seus discursos, modelos de negócio e estratégias de inserção tanto no setor privado quanto em redes públicas, a pesquisa evidencia que tais plataformas ampliam o controle sobre o currículo, a avaliação e a formação docente, além de oferecerem pacotes tecnológicos prontos que reduzem a mediação pedagógica dos professores. Nas considerações finais, Balieiro reforça que a plataformização, mais do que a simples adoção de recursos tecnológicos, representa a consolidação de um modelo de gestão e de organização pedagógica subordinado a interesses mercadológicos, promovendo reconfigurações profundas no papel do Estado, no trabalho docente e na concepção de ensino.

Destaco também a dissertação de Ismerim (2024), “Plataformização do ensino de inglês: análise de práticas de professores na rede social Instagram” que investigou a plataformização do ensino de inglês por meio da análise de práticas de professores de LI nessa mesma rede social. Fundamentado em discussões sobre neoliberalismo e mercantilização do ensino, o estudo mostra que, embora o Instagram não seja uma plataforma educacional, ele opera sob os mesmos princípios da plataformização, como a dependência de infraestruturas digitais, a monetização da atenção e o uso de dados para moldar interações. Ismerim também problematiza concepções tradicionais da LI, como a ideia de um “inglês correto” e descontextualizado, apontando que tais visões reforçam perspectivas hegemônicas e excludentes.

Ismerim evidencia que, no contexto neoliberal, o ensino de inglês nas redes sociais se alinha a uma lógica de empreendedorismo docente, transformando professores em vendedores e aprendizes em consumidores. Essa dinâmica, associada aos discursos de modernização escolar, vincula a adoção de plataformas à ideia de inovação, mas esvazia debates sobre autonomia pedagógica e o papel social da escola. Nas considerações finais, o pesquisador observa que as práticas docentes no Instagram reproduzem elementos típicos da plataformização, como a fragmentação e padronização dos conteúdos em vídeos curtos e de rápida circulação. Assim, conclui que, embora o ambiente digital amplie o alcance e as formas de interação, tende a submeter o ensino às lógicas do mercado e dos algoritmos, reforçando a integração da educação à economia da atenção.

Na sequência das produções revisadas, incluo a dissertação de Silva (2024), “Entre currículos e plataformas educacionais: a precarização do trabalho dos professores de Sociologia no Paraná”, que teve como objetivo analisar de que modo a implementação da

BNCC (Brasil, 2018) e do NEM (Novo Ensino Médio), associados ao uso de plataformas educacionais, intensificou a precarização do trabalho docente no Paraná e impactou o currículo. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa aplicada e exploratória, de método misto (qualitativo e quantitativo), com levantamento documental e bibliográfico, além da aplicação de questionários e entrevistas. Quanto à plataformização, a pesquisa evidencia como o Livro registro de classe online (LRCO) passou a vincular slides e exercícios padronizados, encadeados também a outros instrumentos de avaliação externa, como o *Quizizz* e a Prova Paraná. Esse encadeamento, segundo Silva, impacta diretamente a autonomia docente e alinha conteúdos, avaliações e métricas sob monitoramento constante, inclusive por meio de “embaixadores” e da plataforma de vigilância BI, inviabilizando a seleção autônoma de conteúdos por parte do professor. Silva descreve ainda práticas que intensificam a precarização do trabalho docente, como a observação de sala de aula por “embaixadores” para fiscalizar a aplicação dos conteúdos previstos, a cobrança de resultados em avaliações externas e o uso de um ecossistema de aplicativos/plataformas da SEED/PR, articulado à formação “Formadores em Ação”, o que instrumentaliza a prática docente e reforça a cobrança por adesão.

Ao abordar a trajetória da Sociologia nos currículos da educação básica no Brasil e no Paraná, Silva revela um padrão de mudanças curriculares que cria condições para a adoção e expansão de plataformas educacionais. A redução da autonomia docente, a padronização de conteúdos e a centralização da produção de materiais observadas na Sociologia configuram um ambiente propício para a integração de sequências didáticas (planos de aula via LRCO), atividades e avaliações em ambientes digitais.

A pesquisa de Camargo (2024), “Reforma do Ensino Médio no Estado do Paraná: as parcerias sob a lógica do capital” investiga a implementação da Reforma do Ensino Médio no Paraná a partir das relações estabelecidas entre o poder público e instituições privadas. De caráter qualitativo, bibliográfico e documental, o estudo examina legislações e normativas produzidas pela SEED/PR e seus parceiros, evidenciando como tais parcerias passam a assumir funções antes atribuídas ao Estado e moldam o currículo escolar sob a lógica empresarial. A autora realiza, ainda, um levantamento histórico da educação brasileira e do Ensino Médio, demonstrando que as reformas educacionais fazem parte de um processo contínuo de aproximação entre políticas públicas e interesses do capital.

Entre as evidências apresentadas, Camargo destaca que o Estado paranaense tem recorrido a diferentes estratégias que favorecem a entrada de instituições privadas na escola pública, com destaque para a plataformização do ensino. Essa dinâmica se expressa na adoção

de ferramentas como *Quizizz*, *Educatron*, *RCO+AULAS*, *Redação Paraná*, *BI* e *Inglês Paraná*, que passam a organizar e padronizar o trabalho pedagógico. Nas considerações finais, a autora conclui que essas parcerias consolidam um modelo educacional subordinado ao mercado, no qual a autonomia docente e a capacidade do Estado de formular políticas públicas são progressivamente enfraquecidas, tornando a plataformização um dos eixos estruturantes da atual reforma.

Também compõe este mapeamento a tese de doutorado de Portinho-Naujack (2023), “De volta para tempos modernos: a incompatibilidade programática entre competência digital e plataformização do ensino”, a qual investigou a competência digital de professores de Inglês da rede estadual de Curitiba e Região Metropolitana, analisando a relação entre as orientações oficiais para o desenvolvimento dessa competência, o contexto tecnológico das escolas e os impactos do trabalho remoto durante a pandemia. De abordagem qualitativa, a autora aplicou questionários e entrevistas com gestores da SEED/PR, buscando compreender percepções sobre a inserção das tecnologias digitais na escola. A análise evidenciou desigualdades de acesso, condições materiais precárias e ausência de formação continuada, fatores que limitam o desenvolvimento da competência digital docente. Um ponto marcante da pesquisa foi a participação da autora no seminário “Plataformização da Educação: um debate necessário”, promovido pela APP-Sindicato, no qual foram discutidas questões sobre o controle das plataformas, a imposição de metas e a desvalorização da experiência docente.

Os resultados apontam que as plataformas e ferramentas digitais impostas pela SEED/PR restringem a autonomia pedagógica, transformando o professor em executor de conteúdos predefinidos. Ao discutir a plataforma Inglês Paraná, a autora evidencia a contradição entre a praticidade de materiais prontos e a perda de autonomia docente, destacando que soluções padronizadas reduzem o espaço de criação e contextualização do ensino. Nas considerações finais, Portinho-Naujack adverte que a substituição de políticas públicas por interesses privados consolida um modelo educacional orientado pela lógica de mercado e pela dependência tecnológica, o que esvazia a atividade docente e fragiliza a escola pública. Essa tendência, segundo a autora, anuncia o risco de uma educação mediada por plataformas e tutores, na qual o lucro e o controle de dados se sobrepõem aos princípios pedagógicos e à formação crítica.

Entre as pesquisas identificadas no levantamento, finalizo com a dissertação de Koch (2023), intitulada “A Educação e a Barbárie dos Dados: Reflexões Teórico-Críticas sobre a Plataformização do Ensino no Brasil”, a qual analisa criticamente a expansão da plataformização no campo educacional brasileiro. Fundamentado na Teoria Crítica da

Sociedade, o autor argumenta que a incorporação massiva de plataformas digitais no ensino não representa apenas um avanço tecnológico, mas a reconfiguração da educação sob a lógica do mercado de dados. As plataformas, controladas por grandes corporações, operam como instrumentos de coleta e processamento de informações, transformando professores e estudantes em fontes permanentes de extração de dados. Esse processo, intensificado durante a pandemia de Covid-19, ampliou o poder das *big techs* sobre os sistemas educacionais e reforçou a dependência tecnológica das redes públicas, por meio da mensuração e ranqueamento.

Koch (2023) observa que a dataficação potencializa esse cenário ao permitir que os dados coletados pelas plataformas substituam ou complementam indicadores tradicionais de qualidade, como o Ideb, o Pisa e o Enem, intensificando a vigilância e o controle sobre escolas, professores e alunos. Em suas considerações finais, o pesquisador alerta para os riscos de consolidação de um modelo educacional orientado por algoritmos e interesses privados, que compromete a autonomia docente, limita a formação crítica e emancipada dos estudantes e subordina a escola pública à lógica mercadológica e de exploração de dados.

No cenário nacional, os estudos mapeados indicam que a plataformização da educação configura-se como um processo estrutural, articulado às reformas educacionais recentes, à expansão de parcerias público-privadas e à incorporação de lógicas mercadológicas na educação pública. Pesquisas como as de Balieiro (2022) e Koch (2023) evidenciam que as plataformas digitais operam como infraestruturas centrais de reorganização do ensino, promovendo dataficação, controle e vigilância sobre práticas pedagógicas. Em diálogo, estudos como os de Silva (2024) e Camargo (2024) demonstram que a implementação de políticas curriculares, como a BNCC (Brasil, 2018) e o NEM, cria condições favoráveis à expansão das plataformas, intensificando a padronização curricular e a redução da autonomia docente. Já investigações voltadas ao trabalho docente, como a de Portinho-Naujack (2023), revelam que a imposição de plataformas em contextos desiguais de acesso e formação tende a esvaziar a mediação pedagógica e a transformar o professor em executor de conteúdos previamente definidos. Por fim, Ismerim (2024) amplia o debate ao mostrar que os princípios da plataformização extrapolam os ambientes institucionais, alcançando também práticas de ensino em redes sociais, orientadas pela lógica algorítmica e pela economia da atenção.

Os estudos mapeados contribuem para esta pesquisa ao evidenciarem a plataformização como um fenômeno estrutural, que se articula a amplas transformações no cenário educacional contemporâneo. Nesse sentido, essas investigações oferecem um referencial teórico e analítico indispensável para compreender como as plataformas se



inserir na educação pública como dispositivos que reorganizam modos de ensinar, aprender e gerir os processos educativos. A partir desse mapeamento, torna-se possível compreender esse conceito como um fenômeno amplo, que atravessa diferentes contextos, níveis de ensino e configurações sociopolíticas, abrindo caminho para um novo mapeamento, mais específico, voltado à análise da plataforma Inglês Paraná, que será apresentado posteriormente nesta pesquisa.

### **3.3 O que já se investigou sobre o Programa Inglês Paraná: achados, limites e perspectivas para a pesquisa**

Ao desenvolver esta pesquisa, reconheço a relevância de realizar um levantamento bibliográfico consistente, capaz de situar o estudo no contexto das discussões acadêmicas e políticas que cercam a temática investigada e de promover o diálogo crítico com produções anteriores sobre o assunto. Deste modo, esta seção tem como propósito mapear estudos que abordam o Programa Inglês Paraná, por meio da implementação da plataforma Inglês Paraná (*High*). A análise busca identificar produções acadêmicas que discutam sua implementação, seus impactos pedagógicos, a percepção de alunos e professores ou outras implicações/questões provenientes da implementação do programa. Por meio de uma revisão sistemática da literatura em bancos de dados, especificamente no acervo científico do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no Google Acadêmico, a partir do termo “Inglês Paraná” pretendo compreender de que maneira a plataforma tem sido investigada no contexto educacional do estado, e dessa forma identificar lacunas a serem exploradas a fim de contribuir para o ineditismo e relevância dessa pesquisa. A escolha por esse termo justifica-se pela necessidade de mapear trabalhos que abordem não apenas a plataforma em si, mas também o Programa Inglês Paraná de forma integrada. O objetivo foi identificar pesquisas que, além de descreverem a ferramenta digital, apresentassem resultados e reflexões sobre os impactos pedagógicos, políticos e institucionais do programa como um todo. Optei por excluir da análise os trabalhos que não contemplam uma investigação sobre o programa ou da plataforma no âmbito educacional. Desta forma, também não foram considerados trabalhos que apenas mencionaram a plataforma como recurso didático contextual, sem abordá-la como objeto teórico ou categoria analítica. O recorte temporal foi de 2022 até a presente data<sup>29</sup>.

A busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES<sup>30</sup>, a partir do termo: “Inglês Paraná”, sem refinamento e entre aspas, a fim de localizar trabalhos que utilizem exatamente

<sup>29</sup> 30 de maio de 2025.

<sup>30</sup> Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 30 de maio de 2025.

essa expressão, a pesquisa resultou em dois trabalhos, intitulados: “Plataforma “Inglês Paraná”: Representações, Discursos e Ideologias” (De Deus, 2024) e “Uma Análise Quali-Quantitativa das Atividades de Leitura em Plataforma Digital de Inglês como Recurso Didático” (Silva, 2023).

De Deus (2024) investiga os discursos e ideologias do Estado, bem como as representações e percepções de professores em formação inicial e continuada, especialmente participantes do programa PIBID, a partir da implementação da plataforma Inglês Paraná. Para embasar sua análise, de caráter qualitativo-interpretativista, o autor utiliza dados de notícias, grupos focais, questionários e diários de observação de aula para compreender o antagonismo entre as visões oficiais e as experiências docentes. A dissertação fundamenta-se em uma base teórica que articula conceitos da Análise do Discurso Crítica, dos estudos sobre ideologia e das tecnologias digitais na educação. Para apresentar a organização da plataforma, o pesquisador apresenta uma lição da plataforma inserida na unidade “Comunicando no trabalho” (Inglês Geral, nível básico). Com base em um *print* da referida unidade, o autor sistematiza a organização das unidades, layout da plataforma e uma breve descrição do formato dos exercícios.

A análise de De Deus (2024) revela divergências entre o discurso governamental, que enaltece a modernização e eficiência da plataforma, e a visão crítica dos professores, que apontam falhas técnicas, descontextualização pedagógica, desmotivação dos alunos e perda de autonomia docente. O estudo conclui que a plataforma reflete uma lógica mercadológica e ideologias neoliberais, tratando a educação como produto e o professor como executor de tarefas, levantando preocupações sobre a real efetividade e os impactos formativos dessa abordagem na educação pública.

A dissertação de Silva (2023), “Uma Análise Quali-Quantitativa das Atividades de Leitura em Plataforma Digital de Inglês como Recurso Didático”, busca entender como as atividades de leitura oferecidas pela Plataforma de Inglês Paraná contribuem, ou não, para o desenvolvimento da habilidade leitora dos alunos da rede pública. A partir de uma análise que combina dados quantitativos e qualitativos, o autor investiga se essas atividades estão realmente alinhadas às teorias cognitivistas de leitura, às diretrizes da BNCC (Brasil, 2018) e à proposta de uma leitura mais crítica e multimodal. Nesta pesquisa, o levantamento quantitativo teve como objetivo analisar e categorizar atividades de leitura na Plataforma Inglês Paraná – EF. Foram selecionadas vinte atividades dos níveis Iniciante 2, iniciante 3, Básico 4, Básico 5 do curso Inglês Geral, com foco “[...] apenas às lições que possuem uma estrutura cujo tópico demonstra de maneira clara que as atividades desenvolvidas abordam

especificamente a habilidade leitora.” (Silva, 2023, p. 52). Já na análise qualitativa, o autor examina as atividades com base nas teorias apresentadas.

A pesquisa concluiu que as atividades de leitura da Plataforma Inglês Paraná apresentam limitações significativas para o desenvolvimento da competência leitora em LI. Grande parte das tarefas é centrada na memorização de vocabulário e estruturas gramaticais, com foco em respostas literais e pouca exigência de reflexão ou interpretação mais profunda. Isso vai na contramão de práticas reflexivas de leitura. Os resultados de Silva (2023) também indicam um desalinhamento entre as atividades propostas e as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018), especialmente no que se refere à formação de leitores críticos e autônomos em LI.

Em sequência a esse levantamento, realizei uma consulta no Google Acadêmico<sup>31</sup> por meio das palavras-chave: “Inglês Paraná”, com recorte temporal de 2022<sup>32</sup> a 2025, o que resultou em 74 trabalhos distribuídos em oito páginas de resultados. As pesquisas De Deus (2024) e Silva (2023) aparecem em duplicidade, tanto na busca do Catálogo de Teses e Dissertações quanto nesta. Após uma análise criteriosa dos títulos e resumos, complementada pela verificação da ocorrência do termo “Inglês Paraná” no corpo dos textos, com a utilização da ferramenta de pesquisa dos documentos, selecionei os estudos que abordavam diretamente a plataforma em questão. Após esta análise, 67 trabalhos foram excluídos. Essa exclusão justifica-se pelo fato de que tais estudos ou se distanciavam do escopo do ensino e aprendizagem de línguas, ou mencionavam a plataforma apenas indiretamente, sem constituí-la como objeto central de investigação. Ainda que alguns trabalhos tratem da plataformização do ensino, os mesmos não apresentaram discussões ou análises específicas sobre a Plataforma Inglês Paraná, tema central desta seção.<sup>33</sup> Desta forma, apresento a síntese de somente cinco trabalhos.

O artigo de Santana, Santana, Figueiredo (2022), “Uma ferramenta que veio inovar o ensino da LI na rede pública: Análise crítica do discurso da notícia de lançamento da plataforma Inglês Paraná”, analisa como a plataforma Inglês Paraná é representada na mídia oficial do Estado. Por meio da Análise Crítica do Discurso, os autores investigam como o Estado, a tecnologia, a LI, os estudantes e os professores são retratados em uma notícia institucional sobre o lançamento da plataforma. A análise revela que a tecnologia é apresentada como uma solução transformadora para a educação pública, enquanto o Estado se

---

<sup>31</sup> Disponível em: [https://scholar.google.com.br/schhp?hl=pt-BR&as\\_sdt=0,5](https://scholar.google.com.br/schhp?hl=pt-BR&as_sdt=0,5). Acesso em: 30 mai. de 2025.

<sup>32</sup> A opção por utilizar 2022 como marco inicial da busca justifica-se pelo fato de a plataforma ter sido implementada em 2021, o que permite contemplar produções acadêmicas publicadas após o início de sua aplicação no contexto educacional.

<sup>33</sup> Considerando a pertinência da temática da plataformização para a compreensão dos estudos sobre a plataforma Inglês Paraná High, um levantamento bibliográfico sobre o tema foi realizado na seção 3.2 desta pesquisa.

posiciona como protagonista. Os alunos aparecem como beneficiários passivos e autônomos, enquanto os professores são retratados de forma secundária, muitas vezes desqualificados e reduzidos a meros aplicadores da plataforma. O estudo conclui que o discurso oficial reforça ideologias neoliberais e mercadológicas, apagando a mediação docente e promovendo uma visão técnica instrumentalizada da educação.

O trabalho de conclusão de curso “O olhar do professor de língua inglesa sobre a Plataforma Inglês Paraná”, de Almeida (2024), explora como docentes da rede pública estadual do município de Pato Branco, no Paraná, percebem o uso da plataforma Inglês Paraná nas aulas do Ensino Fundamental, anos finais. A pesquisa, com abordagem qualitativa e interpretativista, utiliza questionários aplicados a seis professores e destaca tanto os benefícios quanto os desafios enfrentados no uso da ferramenta. A autora observa que, embora a plataforma represente um avanço no uso das TDIC na educação, muitos professores questionam sua adequação à realidade escolar, especialmente quanto à infraestrutura, à contextualização do conteúdo e à autonomia docente. Os dados evidenciam que a maioria dos professores valoriza o uso de tecnologias no ensino, mas aponta limitações práticas da plataforma: problemas técnicos, falta de fones de ouvido, desinteresse dos alunos, e desconexão entre as atividades propostas e os conteúdos em sala. Além disso, questiona-se se a plataforma realmente cumpre os eixos da BNCC (Brasil, 2018) e se respeita a abordagem do ILF. A conclusão indica que, embora a plataforma represente um avanço tecnológico, ela precisa ser aprimorada e tratada como uma ferramenta complementar, e não obrigatória, respeitando o contexto e a autonomia dos professores.

“O Ensino da Oralidade em Língua Inglesa por meio da Plataforma Inglês Paraná”, de Marcante; Pereira (2023), analisa como a oralidade é abordada nas atividades do 6º ano da plataforma Inglês Paraná, a partir de três unidades propostas para esta série. A partir de uma perspectiva qualitativa e interpretativista, as autoras exploram a relação entre o conteúdo da plataforma, os documentos oficiais da educação e as teorias contemporâneas de ensino de línguas, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da oralidade e ao uso de tecnologias educacionais. O estudo destaca avanços, como o uso de metodologias ativas e o estímulo à autonomia dos estudantes, mas também aponta limitações relevantes. Entre os problemas estão a superficialidade e a repetição dos conteúdos, dificuldades de acesso à plataforma por parte de alguns alunos, e a descontextualização em relação à realidade das escolas. As autoras enfatizam que, embora a plataforma seja um recurso útil, seu potencial só se concretiza quando aliado a uma prática docente crítica, contextualizada e que valorize o papel do professor como mediador do conhecimento.

O TCC de Silva (2023), intitulado “O ensino da língua inglesa através da Plataforma Inglês Paraná”, investiga a contribuição da Plataforma Inglês Paraná para a formação de alunos bilíngues nas escolas públicas do Paraná, tendo como objetivo compreender se as atividades da plataforma promovem o bilinguismo de forma eficaz. A partir da análise de uma unidade da plataforma e da aplicação de um questionário com 24 estudantes do 1º ano do Ensino Médio, a autora avalia as atividades de vocabulário, produção oral e escrita e gramática à luz dos critérios do bilinguismo. Os resultados apresentados indicam que, embora a proposta da plataforma seja válida, ela enfrenta sérias limitações em sua aplicação prática. Segundo a autora, faltam contextualização dos conteúdos, interação social e feedback significativo, o que compromete o aprendizado ativo e significativo da LI. A pesquisa ainda revela que muitos alunos memorizam sem compreender, têm dificuldade de aplicar o que aprendem em situações reais e demonstram baixa participação na produção oral. Assim, o estudo sugere a necessidade urgente de melhorias metodológicas e pedagógicas para que a plataforma possa de fato cumprir seu papel na promoção de uma educação bilíngue de qualidade.

O trabalho de conclusão de curso “Compreensão Oral e o Inglês como Língua Franca na Plataforma Inglês Paraná”, de Chichorro (2025), propõe uma análise crítica da plataforma com foco no desenvolvimento da compreensão oral em inglês no 9º ano do Ensino Fundamental, considerando os princípios da BNCC (Brasil, 2018) e a abordagem do ILF. A pesquisa, de natureza qualitativa, examina atividades da plataforma, especialmente slides de apoio da SEED/PR, à luz de teorias de ensino de línguas, focando em estratégias cognitivas, metacognitivas, acomodação fonológica e aspectos interculturais.

Os resultados evidenciam que, embora a plataforma contenha elementos que favoreçam o desenvolvimento da compreensão auditiva, como vídeos legendados e repetição de áudios, ela apresenta limitações quanto à diversidade linguística, contextualização comunicativa e estímulo à produção oral significativa. A pesquisa aponta que o uso do ILF ainda não está plenamente refletido nas atividades, que se restringem às variantes do inglês estadunidense e britânico, em desalinhamento, também, com a abordagem defendida na BNCC (Brasil, 2018). O autor sugere que a eficácia da plataforma depende de ajustes que priorizem a interculturalidade, alinhamento com as competências previstas na BNCC (Brasil, 2018) e suporte pedagógico para que a ferramenta seja explorada de maneira produtiva e significativa.

Posteriormente a esse levantamento, tive acesso aos estudos desenvolvidos por Silva (2025) e por Krause (2025), por meio da participação em eventos acadêmicos e de atividades

vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PLE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Opto por apresentá-los de modo complementar, ampliando o diálogo com investigações recentes sobre a plataforma Inglês Paraná *High*.

A dissertação de Silva (2025), “Plataforma Inglês Paraná: concepções e experiências de professores do PIBID e da Residência Pedagógica” investiga a implementação da Plataforma Inglês Paraná na rede pública estadual, a partir de uma abordagem qualitativa de natureza interpretativista. O estudo tem como objetivo analisar as percepções e experiências de professores de LI diante do uso da plataforma Inglês Paraná, problematizando suas implicações pedagógicas, formativas e institucionais. Para a geração de dados, a autora mobiliza questionários aplicados a docentes vinculados ao PIBID e à Residência Pedagógica, articulando essas vozes às discussões sobre tecnologias digitais, formação docente e plataformização da educação.

Os resultados apontam que, embora a plataforma seja apresentada nos discursos oficiais como uma proposta inovadora para o ensino de inglês, sua implementação ocorre de forma impositiva, com fragilidades na formação docente e limitações estruturais nas escolas. A pesquisa evidencia, ainda, que o uso da plataforma tende a reforçar práticas tecnicistas, orientadas por métricas de desempenho e cumprimento de tarefas, impactando a autonomia docente e a possibilidade de construção de práticas pedagógicas contextualizadas. Como contribuição, o estudo destaca a necessidade de uma apropriação crítica das tecnologias digitais no ensino de LI, de modo a tensionar os usos instrumentais da plataforma e reafirmar o papel do professor na mediação do processo educativo.

Na dissertação “Educação dialógica freiriana: compreensão leitora e a plataforma Inglês Paraná”, Krause (2025) desenvolve uma pesquisa qualitativa que analisa a compreensão leitora na plataforma Inglês Paraná *High*, à luz dos pressupostos da educação dialógica freireana e da Linguística Aplicada crítica. O estudo tem como objetivo investigar de que modo as atividades de leitura propostas pela plataforma contribuem, ou limitam, a formação de leitores críticos no ensino de LI na rede pública estadual do Paraná. A pesquisa baseia-se em questionários, entrevistas e observações em contexto escolar, contando com a participação de professores/as de LI e estudantes do Ensino Médio.

Os resultados indicam que a plataforma opera a partir de uma concepção estruturalista e instrumental de leitura, marcada pela predominância de exercícios mecânicos, pela ausência de textos autênticos e de gêneros discursivos diversificados, bem como pela carência de estratégias de leitura que favoreçam a inferência, a ativação de conhecimentos prévios e a reflexão crítica. A autora evidencia, ainda, que a lógica de múltipla escolha e de avanço por

tentativa possibilita a simulação de desempenho, produzindo resultados que não correspondem à compreensão leitora efetiva dos/as estudantes, se distanciando, também, dos princípios de uma educação linguística crítica, dialógica e decolonial, ao priorizar a conclusão de tarefas e a performance em detrimento da construção de sentidos.

De forma a organizar os estudos abordados, apresento, a seguir, um quadro com os estudos identificados e resumidos, dispostos na ordem em que foram apresentados.

Quadro 1 - Estudos sobre o Programa Inglês Paraná organizados conforme a ordem de análise

| <b>Título</b>                                                                                                                                               | <b>Autor</b>                                             | <b>Ano</b> | <b>Natureza</b> | <b>Repositório</b>                                           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|------------|-----------------|--------------------------------------------------------------|
| Plataforma "Inglês Paraná": Representações, Discursos e Ideologias                                                                                          | De DEUS, Renan Willian Silva.                            | 2024       | Dissertação     | Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Google Acadêmico |
| Uma Análise Quali-Quantitativa das Atividades de Leitura em Plataforma Digital de Inglês como Recurso Didático.                                             | SILVA, Evandro Alves da.                                 | 2023       | Dissertação     | Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Google Acadêmico |
| 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 | SANTANA, Pedro;<br>SANTANA, Neri;<br>FIGUEIREDO, Débora. | 2022       | Artigo          | Google Acadêmico                                             |
| O olhar do professor de língua inglesa sobre a plataforma inglês Paraná                                                                                     | ALMEIDA, Neimara Cecchi de.                              | 2024       | TCC             | Google Acadêmico                                             |
| Ensino da oralidade em língua inglesa por meio da plataforma “Inglês Paraná”                                                                                | MARCANTE, Leticia;<br>PEREIRA, Silvana.                  | 2023       | TCC             | Google Acadêmico                                             |
| O Ensino da Língua Inglesa Através da Plataforma Inglês Paraná                                                                                              | SILVA, Sabrina Goes da                                   | 2023       | TCC             | Google Acadêmico                                             |
| Compreensão oral e o inglês como língua franca na plataforma inglês - Paraná                                                                                | CHICHORRO, Pedro Henrique de Brito.                      | 2025       | TCC             | Google Acadêmico                                             |
| Plataforma Inglês Paraná: concepções e experiências de professores do PIBID e da Residência Pedagógica                                                      | SILVA, Michelle Perin da.                                | 2025       | Dissertação     | Programa de Pós-Graduação em Letras (PLE)                    |
| Educação dialógica freiriana: compreensão leitora e a plataforma Inglês Paraná                                                                              | KRAUSE, Angela Ilivinski.                                | 2025       | Dissertação     | Evento Acadêmico                                             |

Fonte: Elaborado pela autora.

À luz desse mapeamento, observo que os estudos identificados apresentam diferentes enfoques e recortes metodológicos que examinam dimensões específicas da plataforma e destacam questões que emergem no processo pedagógico. Destaco esses estudos como ponto de partida para a busca de elementos em um campo que considero ainda em consolidação.

Inicialmente, destaco os trabalhos de Santana, Santana e Figueiredo (2022) e De Deus (2024), que investigam o discurso institucional em torno do Programa Inglês Paraná, problematizando a forma como o Estado constrói narrativas de inovação e eficiência. Nessas análises, a tecnologia é apresentada como solução para a educação pública, ao passo que a mediação docente tende a ser minimizada. As autoras evidenciam, assim, que a plataforma passa a ocupar o lugar de símbolo de modernização, enquanto professores e estudantes aparecem em posições secundárias, em uma lógica tecnicista alinhada a racionalidades neoliberais.

Em outro eixo, situam-se os estudos voltados às habilidades linguísticas específicas, como os de Silva (2023), sobre atividades de leitura; Krause (2025), sobre compreensão leitora a partir de uma perspectiva freiriana e discursiva; e Marcante e Pereira (2023), sobre o ensino da oralidade. Em conjunto, essas pesquisas apontam limitações importantes nas lições analisadas, como a repetição estrutural, a centralidade da memorização e a escassa contextualização das atividades, indicando que as propostas nem sempre favorecem práticas críticas de leitura ou usos comunicativos da língua. Nessa mesma direção, Chichorro (2025) analisa a plataforma a partir do ILF e da compreensão oral, revelando que parte expressiva das atividades permanece ancorada em variantes hegemônicas do inglês, com pouca abertura à diversidade linguística.

Por fim, os estudos de Almeida (2024), Silva (2023) e Silva (2025), voltados à percepção docente e discente sobre o uso da plataforma, contribuem para compreender como professores e estudantes atribuem sentidos a essa política educacional. Essas pesquisas evidenciam desafios relacionados à infraestrutura, ao engajamento estudantil e à autonomia docente, aspectos que ajudam a compreender como o Programa Inglês Paraná tem sido percebido por docentes de língua inglesa no contexto da rede pública estadual.

A partir desse conjunto de estudos, compreendo que minha pesquisa se insere no debate sobre o Programa Inglês Paraná em um ponto ainda pouco explorado: a análise dos deslocamentos epistemológicos produzidos no ensino de LI no contexto da educação pública estadual do Paraná. Nesse sentido, o estudo busca compreender como a lógica da platformização, materializada na implementação da plataforma Inglês Paraná *High*, reconfigura as formas pelas quais o ensino de LI é concebido, organizado e efetivado na rede,



bem como as implicações desses deslocamentos para o trabalho docente. Para tanto, além da análise de um corpus documental, assumo também uma perspectiva docente, ancorada em minha experiência como professora da rede pública, compreendendo essa vivência como parte constitutiva do processo analítico.

Nesse sentido, o recorte analítico não se restringe à plataforma Inglês Paraná *High* como objeto isolado, mas se constrói a partir das relações que ela estabelece com documentos norteadores do ensino de LI em âmbito nacional e estadual, bem como com orientações, avaliações e materiais pedagógicos produzidos e implementados pela SEED/PR. Essa articulação permite examinar, de forma mais ampla, como se configuram as relações entre o que é prescrito e o que é operacionalizado, bem como identificar as concepções de linguagem e de ensino-aprendizagem que sustentam tais práticas, em consonância com as questões que orientam esta pesquisa.

Ao adotar essa perspectiva, não busco esgotar o debate, mas contribuir para a consolidação de um campo ainda em construção, oferecendo subsídios analíticos que possam fundamentar e inspirar pesquisas futuras sobre a plataformização do ensino de LI na rede pública estadual do Paraná.

### **3.4 O Paraná em modo plataforma: o avanço da plataformização na educação pública**

Ainda em 2019, a rede pública de ensino do Paraná passou a vivenciar uma significativa reconfiguração em suas políticas educacionais. Conforme aponta Leão (2020), a nomeação de Renato Feder como secretário de educação (2019–2022) marcou a consolidação de um modelo de gestão alinhado à lógica empresarial e à mercantilização do ensino. A imagem apresentada a seguir ilustra esse momento de transição, evidenciando como as escolas públicas do estado já sinalizavam, por meio da implementação do sistema de tutoria pedagógica, um alinhamento a práticas de monitoramento e controle que seriam posteriormente ampliadas com a intensificação do uso de plataformas digitais. No mesmo ano, o documento “Manifesto por uma Educação Humanizadora”, elaborado pela APP-Sindicato, antecipa as tensões analisadas nesta seção, ao denunciar o avanço de políticas orientadas à padronização e ao controle do trabalho pedagógico.

Figura 1 - Revista digital do APP-Sindicato - imagem ilustrativa da edição pedagógica de janeiro de 2020



Fonte: APP Sindicato. Jornal 30 de Agosto, jan. 2020.

As transformações educacionais que sucederam esse cenário materializaram a partir de 2020, a aceleração dos processos de digitalização do ensino. Ainda que a incorporação de tecnologias digitais já integrasse a agenda governamental, a suspensão das atividades presenciais impulsionou a consolidação de plataformas como eixo estruturante das políticas educacionais estaduais. Desta forma, sob o discurso de modernidade e inovação, novas plataformas foram progressivamente implementadas no contexto educacional estadual. A adoção de recursos digitais no Paraná organizou-se em torno de plataformas voltadas tanto à gestão quanto ao ensino. De acordo com levantamento realizado por Israel (2025), entre os anos de 2021 e 2024, os investimentos públicos destinados a essas plataformas ultrapassaram o valor de cinquenta e três milhões de reais.

Considerando esse contexto de expansão e consolidação das plataformas no sistema educacional paranaense, no Quadro 2 optei por apresentar aquelas diretamente vinculadas ao trabalho pedagógico, seja no âmbito do ensino, seja na gestão desse processo. Foram desconsiderados, neste recorte, os sistemas destinados exclusivamente a funções administrativas, a exemplo do RH SEED, utilizado para consultas a dados funcionais, ainda que este seja referido como ferramenta educacional na página Escola Digital Professor<sup>34</sup>. O quadro foi estruturado cronologicamente, evidenciando a incorporação desses recursos ao

<sup>34</sup> Disponível em: [https://professor.escoladigital.pr.gov.br/ferramentas\\_educacionais](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/ferramentas_educacionais). Acesso em: 14 out. 2025.

sistema educacional entre os anos de 2020 e 2026, com a descrição de suas funcionalidades, processos de implementação e informações complementares relativas a cada dispositivo.

Quadro 2 - Plataformas SEED/PR (2020-2026)

| Plataforma                                                                                                              | Ano  | Funcionalidades e informações complementares                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Aula Paraná</b><br>                 | 2020 | Plataforma de aulas remotas disponibilizada por meio de um canal de TV aberta, do <i>YouTube</i> e do aplicativo Aula Paraná. As aulas foram gravadas por professores contratados por meio de processo seletivo. O acesso ao conteúdo foi viabilizado gratuitamente por meio de pacotes de dados móveis (3G e 4G), sendo atualmente possível acessar as aulas pelo canal Aula Paraná no <i>YouTube</i> .                                                       |
| <b>Sala de Aula Virtual Paraná</b><br> | 2020 | Lançado concomitantemente ao Aula Paraná, o Sala de Aula Paraná ( <i>Google Classroom</i> ) foi utilizado como plataforma para o envio e a organização de materiais de apoio, bem como para a comunicação entre professores e estudantes. O sistema permanece ativo até a presente data.                                                                                                                                                                       |
| <b>Google Meet</b><br>                 | 2020 | Teve sua implementação iniciada em abril de 2020, sendo seu uso efetivado em 18 de fevereiro de 2021 para a realização de videochamadas entre professores da rede e estudantes. Atualmente, a plataforma atende às principais demandas administrativas e pedagógicas entre a SEED/PR, Núcleos Regionais de Educação (NREs), equipe diretiva, pedagógica e formação continuada para os professores (Formadores em Ação).                                        |
| <b>Redação Paraná</b><br>            | 2020 | Sistema desenvolvido pela Diretoria de Tecnologia e Inovação do Estado. Usa a inteligência artificial baseada em regras de linguagem, demarcando os erros de gramática, ortografia, pontuação, contração, redundância, semântica e sintaxe. Vincula-se à unidade curricular de Redação e Leitura e de Língua Portuguesa.                                                                                                                                       |
| <b>RCO+Aulas</b><br>                 | 2021 | Lançado em fevereiro de 2021, o RCO+aulas, ou LRCO 2.0, foi desenvolvido pela Companhia de Tecnologia da Informação e Comunicação do Paraná (Celepar) e pela Diretoria de Tecnologia e Inovação da SEED/PR. O sistema engloba funcionalidades como o registro de conteúdos, notas, observações e frequência (incluindo o uso de reconhecimento facial), além da disponibilização de planos de aula e slides com conteúdos previamente elaborados pela SEED/PR. |
| <b>Programação Paraná</b><br>        | 2021 | Programa com foco em programação, vinculado à empresa de desenvolvimento de <i>softwares</i> educacionais <i>Edutech</i> , aplicado por meio da plataforma Alura. Integra a matriz curricular dos componentes de Pensamento Computacional, Programação, Robótica e Trilhas de Programação vinculadas à disciplina de Matemática.                                                                                                                               |
| <b>Inglês Paraná</b><br>             | 2021 | Curso online de LI ofertado pela empresa EF, inicialmente com a disponibilização do curso “ <i>General English</i> ”. Entre 2021 e 2024, a plataforma atendeu estudantes de todas as séries/anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede estadual do Paraná, integrando-se à organização curricular das aulas de LI.                                                                                                                                   |
| <b>Robótica Paraná</b><br>           | 2021 | Apresenta aulas de robótica em dois níveis: Primeiros Passos, destinado ao Ensino Fundamental, e Robótica Educacional, voltado ao Ensino Médio. Ambos os cursos estão integrados à grade curricular e contam com material didático exclusivo, incluindo <i>kits</i> de robótica.                                                                                                                                                                               |
| <b>Matemática Paraná</b><br>         | 2021 | Programa vinculado à utilização da plataforma digital <i>Matific</i> , voltada ao ensino e à aprendizagem de matemática para estudantes do Ensino Fundamental. A plataforma oferece atividades interativas, estruturadas em formato de jogos digitais por meio da resolução de problemas.                                                                                                                                                                      |

|                                                                                                                        |      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Business Intelligence (BI)</b><br> | 2021 | O sistema, desenvolvido pela empresa <i>Microsoft</i> , reúne e monitora um conjunto amplo de indicadores educacionais, incluindo a frequência dos estudantes, o desempenho nas plataformas digitais, as notas registradas pelos docentes, a participação dos professores em cursos de formação continuada e os resultados das avaliações externas.                                                                                                                                                                                             |
| <b>Matemática Paraná</b><br>          | 2022 | Plataforma vinculada ao <i>Khan Academy</i> . A plataforma disponibiliza vídeos explicativos e conteúdos instrucionais organizados por temas e habilidades, voltados principalmente aos estudantes do Ensino Fundamental II (8º e 9º anos) e do Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª séries).                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Inglês Professor</b><br>           | 2023 | Plataforma vinculada à empresa <i>English Central</i> . Oferece atividades voltadas ao desenvolvimento da oralidade, incluindo videoaulas, interação oral mediada por inteligência artificial e aulas de conversação com professores estrangeiros. Sua adesão pelos docentes foi acompanhada pelos “embaixadores” dos NREs, responsáveis pelo monitoramento e pela exigência de uso da ferramenta. Atualmente, a plataforma integra critérios de avaliação obrigatória nos cursos de formação continuada, especialmente para professores de LI. |
| <b>Leia Paraná</b><br>                | 2023 | Plataforma de leitura vinculada à organização EduFuturo. Inicialmente, contou com cerca de 60 obras literárias em seu acervo. O acesso aos livros é disponibilizado para os alunos matriculados no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e no Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª séries).                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>Desafio Paraná</b><br>           | 2023 | Atividades online por meio da plataforma <i>Quizizz</i> (atualmente <i>Wayground</i> ). Consiste em perguntas objetivas, em diversos formatos, como múltipla escolha, preenchimento de lacunas, ordenação de itens ou associação de conceitos a imagens. Abrange todos os componentes (com exceção aos que já possuem plataforma específica), sendo obrigatória a atribuição semanal de atividades por meio da plataforma.                                                                                                                      |
| <b>EJA EaD</b><br>                  | 2023 | Modalidade educacional voltada à retomada dos estudos por jovens a partir de 15 anos e por adultos, ofertada em formato semipresencial. A partir de julho de 2023, passou a incorporar o uso de uma plataforma digital, com a proposta de possibilitar a conclusão da escolarização em menor tempo em relação ao ensino regular.                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Khanmigo</b><br>                 | 2024 | Extensão da ferramenta <i>Khan Academy</i> . Com o uso de inteligência artificial, a ferramenta é apresentada como um “professor auxiliar” na resolução dos exercícios matemáticos propostos no aplicativo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Inglês Paraná Teens</b><br>      | 2025 | Plataforma de ensino de LI, fornecida pela empresa <i>English Central</i> , voltada aos estudantes do 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental. A plataforma oferece atividades organizadas a partir de vídeos diversos, com foco no desenvolvimento da compreensão auditiva e da produção oral, utilizando recursos de reconhecimento de voz e interação mediada por inteligência artificial.                                                                                                                                                        |
| <b>Inglês Paraná High</b><br>       | 2025 | Atualização do layout da plataforma da EF, acompanhada da reorganização da oferta dos cursos. O curso <i>General English</i> passou a ser direcionado aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e das 1ª e 2ª séries do Ensino Médio. Já o curso <i>Business English</i> , articulado à trilha de aprendizagem <i>Tracking the World of Work</i> , foi destinado à 3ª série do Ensino Médio, alinhando-se à organização curricular desse segmento.                                                                                         |

|                                                                                                          |             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Enem Paraná</b><br>  | <b>2025</b> | Aplicativo de uso opcional, voltado à preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), destinado aos estudantes matriculados na 3ª série do Ensino Médio. A plataforma oferece recursos como simulados, videoaulas, <i>podcasts</i> e banco de questões, organizados por meio de um sistema adaptativo que ajusta os conteúdos e atividades ao desempenho dos estudantes. |
| <b>GERE+ Paraná</b><br> | <b>2026</b> | Plataforma digital de monitoramento e gestão educacional, desenvolvida pela SEED/PR em parceria com o Instituto Águila. Sua finalidade é organizar e integrar indicadores educacionais e financeiros em um único ambiente digital, disponibilizando-os aos gestores municipais e à rede estadual de ensino.                                                                       |

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas informações da Secretaria Estadual de Educação do Paraná.

Nota: Informações obtidas na página Aplicativos e Plataformas Educacionais, disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/iniciar/>, e na Agência Estadual de Notícias, disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/>. As notícias utilizadas como fonte de pesquisa, bem como suas respectivas datas de acesso, encontram-se detalhadas nas referências bibliográficas.

No contexto recente do estado do Paraná, Zanelato (2025) identifica a consolidação de uma agenda educacional alinhada à racionalidade neoliberal. O autor destaca que, ainda durante a campanha eleitoral de 2018, o então candidato Carlos Massa Júnior (Ratinho Junior) já anunciava, em seu plano de governo, a criação de um índice de qualidade da educação baseado na combinação de indicadores e em mecanismos de competição e reconhecimento entre escolas. Segundo Zanelato (2025, p. 96), as ações do governo Ratinho Júnior voltam-se “para os interesses do mercado, ideais de meritocracia, investimentos em plataformas educacionais, cobranças e responsabilização de gestores e educadores pelos resultados educacionais do estado”, consolidando uma gestão orientada por desempenho.

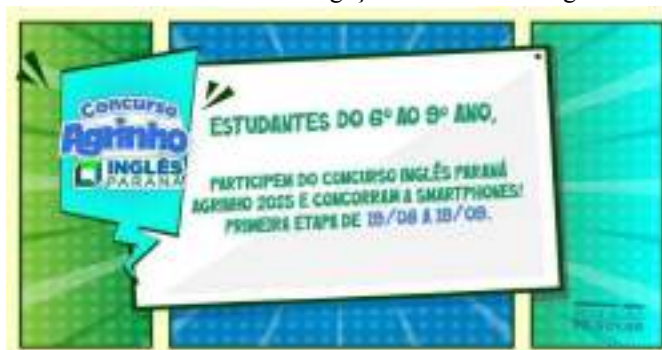
Em consonância com esse movimento de reestruturação orientado pelas demandas do mercado e da racionalidade neoliberal, Israel (2025) sustenta que, no estado do Paraná, tal processo se materializa por meio da incorporação de abordagens pedagógicas mediadas por plataformas digitais. Segundo o autor, a plataformização da educação estadual está articulada a um conjunto mais amplo de reformas estruturais vinculadas ao Programa Educação para o Futuro, financiado por empréstimo condicionado do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). A partir da análise dos documentos técnicos que fundamentam o programa, Israel (2025) evidencia que essa reconfiguração envolve, de forma articulada, a reformulação curricular orientada às exigências do mercado de trabalho, a ampliação da infraestrutura tecnológica e da oferta de serviços digitais nas escolas, bem como a modernização dos sistemas de gestão da informação educacional. Tais medidas, integradas entre si, reorientam os processos de ensino-aprendizagem para a constituição de um perfil de trabalhador ajustado às dinâmicas contemporâneas de produtividade e competitividade.

Esse movimento pode ser compreendido à luz da noção de plataformização proposta por Van Dijck, Poell e De Waal (2018), entendida como a incorporação de uma lógica

operacional baseada na dataficação, na quantificação e na governança algorítmica das práticas sociais. No campo educacional, essa lógica não se manifesta apenas no uso cotidiano das plataformas, mas também em ações institucionais que passam a incentivar, regular e valorizar determinadas formas de participação mediadas por esses ambientes digitais. Nesse contexto, o concurso Inglês Paraná Agrinho<sup>35</sup> (2024-2025) configura-se como um exemplo emblemático de como essa lógica se materializa no campo educacional. Embora apresentado sob o discurso do incentivo à aprendizagem, da criatividade e da ampliação de oportunidades, o evento está diretamente condicionado ao uso das plataformas Inglês Paraná *Teens* e Inglês Paraná *High*. A participação no concurso vincula-se à quantidade de lições realizadas nessas plataformas, sendo que apenas os estudantes com melhor desempenho, isto é, aqueles que ocupam posições superiores no *ranking*, são convidados a participar da segunda etapa, que envolve a produção de vídeos em LI.

A participação automática dos estudantes, a realização obrigatória de atividades virtuais, a classificação baseada na quantidade de lições concluídas e a premiação dos “melhores colocados” evidenciam um processo de dataficação, ranqueamento e monitoramento contínuo da aprendizagem.

Figura 2 – Post institucional de divulgação do Concurso Inglês Paraná Agrinho (2025)



Fonte: SEED/PR, 2025.

Dessa forma, conforme propõem Van Dijck, Poell, De Waal (2018), as práticas sociais, assim como a aprendizagem, passam a ser reorganizadas a partir de métricas quantificáveis e comparáveis, deslocando o foco de processos formativos mais amplos para lógicas de produtividade e competição.

<sup>35</sup> O Programa Agrinho é uma iniciativa educacional promovida pelo Sistema FAEP/SENAR-PR, em parceria com o Governo do Estado do Paraná, voltada ao desenvolvimento de ações pedagógicas relacionadas a temas como cidadania, sustentabilidade, tecnologia e relações entre campo e cidade. Na rede pública estadual, o programa tem sido implementado por meio de projetos e concursos envolvendo estudantes e professores. A língua inglesa foi incorporada ao Programa Agrinho em 2024, passando a ser operacionalizada por meio das plataformas digitais Inglês Paraná *Teens* e Inglês Paraná *High*.



A partir do conjunto de plataformas apresentadas, é possível perceber que o estado do Paraná estrutura um ecossistema digital integrado, no qual diferentes ferramentas e sistemas passam a organizar, mediar e acompanhar as práticas pedagógicas na rede. Essas plataformas não operam de forma isolada, mas articulam-se entre si, compondo uma lógica de funcionamento que envolve desde a disponibilização de conteúdos e atividades até o monitoramento do desempenho de estudantes e professores, evidenciando um movimento de crescente centralidade das tecnologias digitais na organização do ensino.

Ao discutir as relações entre colonialismo digital, plataformização e inteligência artificial, Boa Sorte (2025) mobiliza a metáfora do *iceberg* para evidenciar que aquilo que se apresenta na superfície como inovação, eficiência e automação está sustentado por camadas menos visíveis de controle, exploração e concentração de poder. Segundo o autor, “[...] Na superfície, encontram-se aqueles visíveis em nosso cotidiano, aparentemente inofensivos; abaixo dela estão os elementos ocultos, submersos e potencialmente mais perigosos, semelhante ao que ocorre com um *iceberg* real” (Boa Sorte, 2025, p. 15). Neste momento da pesquisa, interessa-me destacar a parte mais visível desse *iceberg*, transposto para a realidade paranaense: a expansão das plataformas digitais na rede pública estadual de ensino. Dessa forma, a ilustração a seguir reúne as plataformas anteriormente descritas, evidenciando o conjunto de recursos digitais que passou a compor o cotidiano escolar paranaense nos últimos anos.

Figura 3 - Plataformas digitais implementadas no Paraná entre 2020 e 2026: a camada visível do *iceberg*



Elaborado pela autora, com base em Boa Sorte (2025).

Como pode ser percebido, a inserção de tecnologias digitais na rede pública estadual do Paraná se consolidou como uma política estruturante ao longo dos últimos anos. A camada visível desse processo, expressa pela multiplicação de plataformas, aplicativos e sistemas digitais, permite compreender o contexto em que o Programa Inglês Paraná se insere, evidenciando que sua implementação integra um projeto mais amplo de plataformização da rede estadual de ensino. As camadas submersas desse processo, por sua vez, serão retomadas e aprofundadas nos capítulos analíticos desta dissertação, especialmente no que se refere aos efeitos desse ecossistema sobre as práticas docentes e os processos de ensino-aprendizagem.

### **3.5 “A Netflix do inglês?” - Narrativas e lógicas mercadológicas na implementação da Plataforma Inglês Paraná**

Amplio, neste momento, o olhar para o Programa Inglês Paraná, lançado no segundo semestre de 2021, ainda no contexto de transição entre o ensino remoto e o modelo híbrido. Implementado durante a gestão de Ratinho Júnior, com Renato Feder à frente da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), o programa materializou-se por meio da contratação da plataforma *English Live Business*<sup>36</sup>, pertencente ao grupo EF<sup>37</sup>, configurando-se como uma solução privada de ensino. No estado, a plataforma recebeu o nome governamental de Inglês Paraná, atualmente denominada Inglês Paraná *High*<sup>38</sup>.

O lançamento oficial do programa, realizado em 26 de outubro de 2021, com investimento inicial de R\$ 13 milhões (Paraná, 2021), ocorreu por meio de um evento presencial, ainda sob as restrições sanitárias impostas pela pandemia. A cerimônia contou com a presença de autoridades do governo estadual, representantes da *English First Education Corporation*, além de professores e estudantes da rede pública paranaense, sendo conduzida com forte apelo midiático e entusiasmo por parte da gestão. A imagem a seguir apresenta um registro desse evento de lançamento.

---

<sup>36</sup> Inicialmente o acesso à plataforma se dava por meio do aplicativo “EF *English Live Business*”, como pode ser visto na seção de perguntas e respostas na página institucional da plataforma Inglês Paraná. Posteriormente, o aplicativo foi atualizado e renomeado para *EF Corporate Learning*. Disponível em: [https://professor.escoladigital.pr.gov.br/FAQ/plataforma\\_ingles\\_parana](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/FAQ/plataforma_ingles_parana). Acesso em: 23 jun. 2025.

<sup>37</sup> Página do grupo EF: <https://www.ef.com.br/about-us/>. Acesso em: 12 out. 2025.

<sup>38</sup> No ano de 2025, a plataforma “Inglês Paraná” passou a ser denominada Inglês Paraná *High*, em razão da implementação de uma nova plataforma, intitulada Inglês Paraná *Teens*, voltada especificamente para o 6º, 7º e 8º anos do ensino fundamental. Com essa reformulação, manteve-se a utilização da plataforma da EF para as turmas do 9º ano do ensino fundamental e para a 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio na rede pública estadual.



Figura 4 - Evento de lançamento do Programa Inglês Paraná



Fonte: Paraná (2021). Disponível em: <https://www.parana.pr.gov.br/aen/Noticia/Com-plataforma-digital-programa-Ingles-Parana-facilita-aprendizado-do-idioma-na-rede>. Acesso em: 14 out. 2025.

Durante o evento de lançamento, tanto Renato Feder quanto Ratinho Júnior reforçaram uma concepção de ensino de LI pautada em valores de competitividade e empregabilidade, evidenciando o caráter mercadológico e utilitarista que orienta o programa desde sua criação. Assim, nas palavras do governador,

[...] 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” (Massa, 2021).

Em consonância, Feder declarou que “[...] 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” (Feder, 2021). Ainda, em entrevista concedida por telefone à Gazeta do Povo, em novembro de 2021,<sup>39</sup> Feder referiu-se à plataforma como a “Netflix do Inglês”, apresentando-a como uma proposta inovadora para o ensino de LI na rede pública estadual. Na ocasião, afirmou que o objetivo do programa era “[...] acabar com aquela realidade que havia anos atrás no Paraná, em que os estudantes concluíram o Ensino Médio sem saber falar inglês”, defendendo que a ferramenta funcionaria como “[...] um Netflix do inglês onde os alunos aprendem sem perceber que estão tendo aulas” (Gazeta do Povo, 2021). Ao descrever o funcionamento da proposta, Feder destacou que “[...] o aluno, em um segundo momento, interage sozinho com o

<sup>39</sup> Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/parana/netflix-do-ingles-aprimorar-ensino-rede-estadual/>. Acesso em 18 maio de 2025.

Em outra manifestação pública,<sup>40</sup> Feder transmitiu a mensagem: “Queremos que todo estudante do Paraná saia da escola falando inglês.” No vídeo são mobilizadas algumas referências tradicionalmente associadas à LI, como uma cabine de telefone no estilo britânico:



**Professor Renato Feder**

October 26, 2021 · Curitiba



Overview

Comments



Meu sonho é ter um Paraná Bilingue. We believe in your **Paraná Bilingue**

Fonte: Feder, Renato. Meu sonho é ter um Paraná bilíngue. Facebook, 26 out. 2021.

Além dessa referência visual, o vídeo também menciona Percy Withers, apresentado como o prefeito inglês de Curitiba. Conforme informações institucionais disponíveis no site da Prefeitura de Curitiba<sup>41</sup>, Withers exerceu o cargo de prefeito no ano de 1920. Entretanto, levantamento histórico e bibliográfico realizado por Flávio Antônio Ortolan (2022)<sup>42</sup>, do projeto Fotografando Curitiba, indica que a atribuição da nacionalidade inglesa ao ex-prefeito não é consensual nem plenamente comprovada por registros oficiais. Segundo o autor, embora Withers seja frequentemente referido como o “prefeito inglês de Curitiba”, não há evidências documentais que confirmem seu nascimento na Inglaterra. A mobilização dessa referência no vídeo institucional, portanto, não apenas reforça uma associação simbólica do inglês à sua

<sup>40</sup> O vídeo foi publicado na rede social *Facebook* do ex-secretário em 26 de out. de 2021 e está disponível em: [https://www.facebook.com/watch/?extid=WA-UNK-UNK-UNK-IOS\\_GK0T-GK1C&v=617223079450344](https://www.facebook.com/watch/?extid=WA-UNK-UNK-UNK-IOS_GK0T-GK1C&v=617223079450344). Acesso em: 07 de maio. 2025.

<sup>41</sup> Disponível em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/conteudo/relacao-dos-prefeitos-de-curitiba/4>. Acesso em: 07 maio 2025.

<sup>42</sup> Disponível em: <https://www.fotografandocuritiba.com.br/2022/08/um-muro-e-o-prefeito-ingles-de-curitiba.html>. Acesso em 02 de janeiro de 2026.

variante britânica, mas também evidencia a permanência de uma visão eurocêntrica que desconsidera o reposicionamento da LI como global.

Essas narrativas evidenciam que, desde sua concepção, o Programa Inglês Paraná se estrutura a partir de uma racionalidade mercadológica, na qual o ensino de língua inglesa é orientado por critérios de eficiência, funcionalidade e adequação às demandas do mercado (Laval, 2019). Tais narrativas não se configuram de maneira isolada, mas estão diretamente ancoradas na infraestrutura tecnológica e nos modelos de negócio que viabilizam sua operacionalização. Nesse sentido, compreender a atuação da EF torna-se fundamental para aprofundar a análise da plataforma do ensino de LI na rede estadual. Mais do que fornecedora de uma solução tecnológica, a empresa insere-se como agente estruturante de uma lógica educacional, evidenciando que as transformações observadas no programa estão intrinsecamente relacionadas às dinâmicas mais amplas de expansão do mercado de plataformas e às disputas entre interesses públicos e privados no campo educacional.

### **3.5.1 *Education First* (EF): expansão no mercado da educação pública e atuação no Programa Inglês Paraná**

A empresa EF, de origem sueca e com atuação global em 114 países, delineia no Brasil uma estratégia de ampliação para o setor público, articulando contratos com secretarias de educação por meio da oferta de soluções digitais para o ensino de LI voltadas para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.<sup>43</sup> No contexto nacional, o Estado do Paraná foi o primeiro a implementar, em larga escala, a plataforma da empresa na rede pública estadual, inaugurando esse modelo de parceria público-privada no ensino de inglês. Posteriormente, a EF firmou contratos com as secretarias estaduais de educação de São Paulo, Mato Grosso, Goiás e Rondônia. Ao todo, segundo dados institucionais, as parcerias educacionais no Brasil atingem cerca de 4 milhões de estudantes e professores de escolas públicas brasileiras.<sup>44</sup>

A imagem a seguir, publicada pela APP-Sindicato, permite tensionar esse movimento de aproximação entre educação pública, plataformas digitais e interesses empresariais, representando visualmente a presença da lógica de mercado no espaço escolar.

---

<sup>43</sup> Fonte: Brazil Economy. Reportagem: EF Education: Gigante sueca de idiomas prepara executivos brasileiros para o mundo. Por Beto Silva. Publicado em 11 de março de 2025.

<sup>44</sup> Fonte: EF Impact. Disponível em: <https://impact.ef.com/stories/transforming-student-lives-in-brazil/>. Acesso em: 10 mar. 2026.

Figura 6 – Balcão de negócios da plataformação



Fonte: APP-Sindicato. Jornal 30 de Agosto, fev. 2024.

Van Dijck, Poell, De Waal (2018) observam que, nos últimos anos, o mercado de serviços educacionais online tem se expandido rapidamente, impulsionado pela adoção de portais e plataformas digitais por instituições de ensino. Diante dessa constatação, analiso a declaração de Eduardo Santos, CEO da EF no Brasil e América Latina. Entrevistado pela *Brazil Economy*, Santos declarou: “[...] temos a crença de que podemos mudar a forma como se ensina inglês no ensino público”<sup>45</sup>. A fala do CEO da empresa revela um discurso recorrente no campo da plataformação da educação, em um dos pontos mais abrangentes desse processo, no que tange aos interesses privados sobre valores públicos (Van Dijck; Poell; De Waal, 2018). Nesse movimento, empresas passam a se apresentar como agentes capazes de “inovar” ou “transformar” práticas pedagógicas consolidadas no âmbito da escola pública, legitimando sua atuação por meio de narrativas de eficiência, personalização e modernização do ensino.

Na página institucional da empresa, na seção *EF Impact*<sup>46</sup>, o material institucional declara que a parceria com o Paraná foi apresentada como uma inovação educacional firmada para “melhorar a qualidade do ensino de língua inglesa no Brasil” (EF *Education First*, 2025, tradução nossa).<sup>47</sup> Nesse mesmo espaço, a EF se posiciona como promotora do empoderamento de professores e estudantes, defendendo um modelo de ensino personalizado e individualizado e apresentando-se como agente de impacto na aprendizagem de inglês, em oposição ao “ensino tradicional”.

<sup>45</sup> Fonte: Brazil Economy. Reportagem: EF Education: Gigante sueca de idiomas prepara executivos brasileiros para o mundo. Por Beto Silva. Publicado em 11 de março de 2025.

<sup>46</sup> Disponível em: <https://impact.ef.com/stories/transforming-student-lives-in-brazil/>. Acesso em 10 mar. 2026.

<sup>47</sup> To improve the quality of English language education in Brazil.

Van Dijck; Poell; De Waal (2018) argumentam que muitas dessas iniciativas priorizam processos computáveis e mensuráveis em vez de valorizar as interações sociais que caracterizam a relação pedagógica entre professores e estudantes. Nesse modelo, a aprendizagem é frequentemente fragmentada em “[...] unidades cognitivas e pedagógicas quantificáveis, como instrução, pequenos questionários, tarefas, deliberação com outros estudantes e testes” (Van Dijck; Poell; De Waal, 2018, p. 124, tradução nossa)<sup>48</sup> que podem ser monitoradas e analisadas em tempo real. Tal perspectiva, segundo os autores, privilegia processos de curto prazo e orientados por métricas, enquanto a educação envolve trajetórias formativas mais longas e complexas, nas quais dimensões intelectuais, sociais, técnicas e cognitivas se desenvolvem de forma integrada.

Tais discursos ocultam, conforme argumentam os autores, o fato de que as plataformas não operam como ferramentas neutras, mas como infraestruturas profundamente alinhadas a agendas políticas e econômicas. Na ausência de um espaço público, soluções tecnocráticas para problemas sociais passam, de forma crescente, a orientar as agendas de governos e de instituições públicas, movimento também articulado a uma agenda política neoliberal na qual funções anteriormente definidas como públicas e governamentais passam a ser administradas com vistas à geração de lucros privados.

É a partir dessa compreensão que este capítulo buscou apresentar e contextualizar a forma como o Programa Inglês Paraná foi estruturado e implementado na rede pública estadual, evidenciando seus principais elementos discursivos, ideológicos e operacionais. Essas constatações estabelecem as bases para a análise que desenvolvo posteriormente, na qual examino a estrutura pedagógica da plataforma Inglês Paraná *High* e de que modo suas configurações se materializam nos documentos norteadores do estado, nas práticas pedagógicas e nos processos de ensino-aprendizagem efetivamente vivenciados na escola.

---

<sup>48</sup> [...] quantifiable cognitive and pedagogical units, such as instruction, short quizzes, assignments, deliberation with other students, and tests.

#### 4 Percurso Metodológico: escolhas epistemológicas e caminhos analíticos

Este capítulo tem como propósito apresentar o referencial metodológico que orienta esta investigação, bem como explicitar os caminhos analíticos mobilizados para responder às questões que a estruturam. Parto da problemática que orienta esta pesquisa: compreender os deslocamentos epistemológicos produzidos no ensino de LI na rede pública estadual do Paraná sob a lógica da plataforma da educação, tomando como objeto de análise os documentos que regulamentam, orientam e operacionalizam essa política. Nesse sentido, a investigação se organiza a partir de uma natureza qualitativa, de tipologia documental, ancorada em uma ontologia subjetivista e em uma epistemologia interpretativista. A partir desse enquadramento, busca-se examinar de que maneira tais deslocamentos se manifestam na articulação entre diretrizes curriculares, materiais pedagógicos e recursos digitais, com especial atenção às tensões que emergem entre os referenciais teóricos do ensino de línguas e as lógicas operacionais da plataforma Inglês Paraná *High*.

##### 4.1 Natureza, ontologia, epistemologia e tipologia da pesquisa

A presente pesquisa, de natureza qualitativa (Creswell, 2007), alicerçada no paradigma construtivista (Schwandt, 2006), concebe o conhecimento como uma construção social e subjetiva, moldada pelas interações e experiências dos indivíduos. Essa perspectiva exige uma ontologia subjetivista e uma epistemologia interpretativista (Cohen; Manion; Morrison, 2002), as quais reconheçam as múltiplas camadas de significado presentes nos contextos de ensino e aprendizagem, permitindo uma análise mais abrangente e contextualizada dos fenômenos educacionais que serão apresentados. Tendo como tipologia a análise documental, analiso e compreendo, a partir dos documentos orientadores do currículo para o ensino de LI no Paraná, das orientações institucionais, assim como do conteúdo da plataforma Inglês Paraná *High*, as concepções abrangidas nesses materiais, considerando o contexto político-educacional em que foram gerados.

Creswell (2007, p. 35, tradução nossa)<sup>49</sup> reflete que “Eu penso metaforicamente na pesquisa qualitativa como um tecido intrincado, composto por fios minúsculos, muitas cores, diferentes texturas e várias misturas de materiais.” Tal entendimento evidencia a pluralidade e a profundidade necessárias à compreensão dos fenômenos sob diversas perspectivas.

---

<sup>49</sup> I think metaphorically of qualitative research as an intricate fabric composed of minute threads, many colors, different textures, and various blends of material.

No contexto do ensino de LI no estado do Paraná, tal complexidade se manifesta na importância de situar a análise no cenário social, político e pedagógico em que a pesquisa está inserida, reconhecendo os impactos desses aspectos no processo educacional. Com o movimento de plataformação do ensino, novas questões emergem e evidenciam a urgência de discutir as transformações impostas e seus efeitos no ambiente educacional, reforçando a importância da pesquisa qualitativa para compreender e responder a esses desafios de maneira contextualizada e multifacetada.

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, Denzin, Lincoln (2006), conforme apontado por Creswell (2007, p. 36), definem a pesquisa qualitativa como uma atividade contextualizada, cujas práticas visam tornar o mundo visível. Ainda de acordo com os autores, uma pesquisa qualitativa parte da necessidade de investigar e compreender profundamente um problema, tema ou questão, ao propor que:

Pesquisadores qualitativos buscam desenvolver uma visão complexa do problema ou questão em estudo. Isso envolve relatar múltiplas perspectivas, identificar os diversos fatores presentes em uma situação e, de modo geral, traçar um panorama mais amplo que surge a partir dos dados (Creswell, 2007, p. 39, tradução nossa).<sup>50</sup>

No campo educacional, a pesquisa qualitativa assume particular importância para a sala de aula e para a escola, pois possibilita uma compreensão mais profunda e detalhada dos processos educativos e das interações que ocorrem nesses ambientes. No que se refere à complexidade do contexto escolar, esse tipo de investigação busca explorar não apenas as práticas docentes, mas também, o contexto socioeducacional que as influencia. Bortoni-Ricardo (2008, p. 32) ressalta que “[...] não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes”.

Quanto ao paradigma construtivista, Schwandt (2006, p. 201) afirma que

Inventamos conceitos, modelos e esquemas para entender uma experiência, e testamos e modificamos continuamente essas construções à luz de uma nova experiência. Além do mais, há uma dimensão histórica e sociocultural inevitável para essa construção. Não construímos nossas interpretações isoladamente, mas contra um pano de fundo de compreensões, de práticas, de linguagem etc., que temos em comum.

Esse entendimento, ao conceber o conhecimento não como verdade objetiva, mas uma experiência coletiva, dinâmica, histórica e socialmente criada, fundamenta o percurso desta

---

<sup>50</sup> Qualitative researchers try to develop a complex picture of the problem or issue under study. This involves reporting multiple perspectives, identifying the many factors involved in a situation, and generally sketching the larger picture that emerges.

investigação. A análise que desenvolvo, centrada na Plataforma Inglês Paraná *High* e diretrizes curriculares, integra-se não apenas na observação de seus conteúdos, mas também, nas práticas pedagógicas e políticas educacionais que emergem a partir da implementação da plataforma. Tal perspectiva fortalece a adoção de um processo interpretativo situado e crítico.

A ontologia, compreendida como a concepção sobre a natureza da realidade ou essência dos fenômenos investigados (Cohen; Manion; Morrison, 2002), constitui, segundo os autores, um ponto de partida para as decisões metodológicas assumidas pelo pesquisador, uma vez que tais decisões emergem da forma como se concebe a realidade a ser investigada. Assim, nesta pesquisa, adoto uma ontologia subjetivista, perspectiva pela qual compreendo que a realidade educacional é construída social e culturalmente pelos sujeitos envolvidos no processo. Compreendo, nesse sentido, que a escola, os currículos e as práticas pedagógicas não são neutros, mas refletem aspectos políticos e ideológicos, devendo, portanto, ser analisados criticamente.

Cohen; Manion; Morrison (2002) refletem que os pressupostos ontológicos são os que dão origem aos pressupostos epistemológicos. A partir dessa perspectiva, amplio minha análise a uma perspectiva epistemológica interpretativista. Para os autores, “[...] ver o conhecimento como pessoal, subjetivo e único, no entanto, impõe aos pesquisadores um envolvimento com seus sujeitos e uma rejeição dos métodos do cientista natural.” (Cohen; Manion; Morrison, 2002, p. 6, tradução nossa).<sup>51</sup> Diante dessa concepção, os autores compreendem que o conhecimento é subjetivo, e o pesquisador é parte ativa do processo investigativo. A partir dessa postura, procuro compreender como a plataforma e os documentos que norteiam o ensino de LI no Paraná são concebidos na prática pedagógica.

Ao assumir uma epistemologia interpretativista, compreendo que os documentos que serão analisados são também construções sociais e ideológicas, situadas em um contexto social. Assim, minha postura analítica busca interpretar concepções não apenas de linguagem, mas de ensino de LI no Paraná que se revelam através dos materiais e políticas educacionais do estado, compreendendo-os como expressões de um momento histórico e culturalmente situadas.

#### **4.2 A pesquisa documental como estratégia de investigação**

No que se refere à análise documental, Ludke; André (2013, p. 38) afirmam que “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja

---

<sup>51</sup> [...] to see knowledge as personal, subjective and unique, however, imposes on researchers an involvement with their subjects and a rejection of the ways of the natural scientist.



complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.” Ainda de acordo com a perspectiva das autoras, o pesquisador pode utilizar seus conhecimentos e vivências pessoais para auxiliar na compreensão e interpretação do fenômeno analisado.

Guba; Lincoln (1981) evidenciam que documentos e registros são recursos valiosos por configurarem elementos “estáveis” para a pesquisa. Tais elementos possuem a vantagem de serem duráveis, ou seja, mesmo que estejam armazenados em arquivos pouco acessados, geralmente estão disponíveis quando solicitados. Essa característica os torna uma base confiável para investigações futuras, propiciando um ponto de partida sólido e consistente para novos estudos. Além disso, eles contribuem para a estabilidade e continuidade da pesquisa, permitindo que outros pesquisadores construam sobre os dados já existentes. Os autores destacam, também, que registros e documentos fornecem uma base legalmente segura. Em situações em que uma pesquisa ou avaliação é questionada, os registros públicos podem ser usados para defender a integridade do trabalho, uma vez que capturam evidências, comprovando que as informações apresentadas são verdadeiras e fundamentadas.

No entanto, como apontado por Guba; Lincoln (1981), é necessário considerar possíveis fragilidades, como a dificuldade de acesso a alguns documentos internos, a exemplo das aulas fornecidas pela SEED/PR no formato de slides, que apresentam, em seu conteúdo, uma restrição quanto à sua publicização, impossibilitando, assim, a sua reprodução de forma completa e abrangente.

Em uma abordagem interpretativista, no contexto da pesquisa documental, compreende-se que os registros, tanto pedagógicos quanto normativos, são também produções discursivas carregadas de intencionalidades, ideologias e significados. Nesse sentido, a pesquisa assume uma leitura crítica dos materiais analisados, considerando também seu contexto de produção e implementação. Desse modo, busco não apenas “traduzir” informações nos materiais pesquisados, mas analisar, à luz do contexto e das teorias que embasam a pesquisa, valores, intencionalidades e relações de poder que orientam tais registros.

A pesquisa reconhece algumas limitações, como a dificuldade de acesso a documentos internos da SEED/PR e a materiais de circulação restrita, como planos e slides didáticos vinculados ao LRCO. Além disso, a natureza documental da pesquisa pode limitar a compreensão das vivências e percepções dos professores e estudantes, sugerindo a necessidade de estudos complementares com abordagens que ampliem essas perspectivas.

### 4.3 Constituição do *corpus* e procedimentos de análise

A constituição do *corpus* desta pesquisa resulta de um processo analítico orientado pelo *locus* de enunciação, bem como pelos objetivos e pelas questões que a mobilizam. Considerando o caráter documental do estudo, selecionei materiais que, em conjunto, permitem compreender a organização do ensino de LI na rede pública estadual do Paraná, no contexto da plataformização. Desse modo, o *corpus* é composto, de um lado, pelos conteúdos e pela estrutura da plataforma Inglês Paraná *High*, tomada como objeto central de análise, e, de outro, por documentos que orientam e regulam as práticas de ensino, como a BNCC (Brasil, 2018) e os documentos norteadores do ensino de LI no estado. A análise desses materiais é conduzida a partir de categorias construídas à luz do referencial teórico adotado, buscando identificar as concepções de linguagem e de ensino-aprendizagem que os atravessam, bem como os deslocamentos epistemológicos que emergem de sua articulação. Nesse sentido, apresento e contextualizo a estrutura dos instrumentos selecionados, indicando também os procedimentos de análise adotados à luz das lentes teóricas que orientam esta pesquisa.

#### 4.3.1 Organização das aulas de Língua Inglesa na rede pública estadual do Paraná

A distribuição das aulas de LI na rede pública estadual do Paraná deve ser compreendida a partir das matrizes curriculares publicadas pela SEED/PR e de sua operacionalização no cotidiano escolar. Na organização atualmente observada no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e nas 1ª e 2ª séries do Ensino Médio, a LI compõe a matriz curricular com duas aulas semanais. No caso da 3ª série do Ensino Médio, entretanto, é necessário considerar as alterações produzidas no contexto de transição e implementação do NEM. A partir das normativas publicadas a partir de 2021<sup>52</sup>, voltadas à organização desse novo modelo curricular, a LI deixa de aparecer, em determinadas matrizes, como componente da Formação Geral Básica (FGB) da 3ª série e passa a ser ofertada no âmbito dos Itinerários Formativos (IF), sobretudo na área de Linguagens e suas Tecnologias. Essa reorganização não ocorreu de maneira uniforme, pois a quantidade de aulas previstas variou conforme o ano de implementação, o itinerário adotado e a matriz curricular em vigor, podendo corresponder, em diferentes momentos, a duas ou três aulas semanais.

---

<sup>52</sup> As matrizes curriculares completas estão disponíveis na página “Instruções” da SEED/PR: <https://www.educacao.pr.gov.br/instrucoes>. Acesso em: 16 jun. 2026.

No contexto do Programa Inglês Paraná, essa carga horária passou a ser progressivamente reorganizada em torno do uso da plataforma. No entanto, a distribuição das aulas entre momentos em sala de aula e momentos no laboratório de informática não se configurou de forma fixa ao longo dos anos. Em um primeiro momento, as orientações voltavam à utilização da plataforma como eixo das atividades, recomendando-se a realização de, pelo menos, uma aula semanal no laboratório, conforme a organização interna e a disponibilidade de equipamentos de cada escola. Essa divisão passou a ser mais explicitamente formalizada a partir da organização do LRCO em 2025, quando os encaminhamentos pedagógicos passaram a distinguir a aula destinada ao trabalho em sala e a aula voltada ao uso da plataforma.

A descrição da distribuição das aulas de LI permite situar a organização do componente na rede pública estadual do Paraná e compreender as condições curriculares em que o Programa Inglês Paraná se insere. Ao explicitar a carga horária prevista, as alterações produzidas pela implementação do NEM e a forma como o LRCO passou a organizar a divisão entre aula em sala e aula na plataforma, busca-se delimitar o contexto institucional em que os dados desta pesquisa serão produzidos e analisados.

#### **4.3.2 Arquitetura e organização da plataforma Inglês Paraná *High*: conteúdos, temas e estrutura didática**

O curso ofertado na plataforma Inglês Paraná *High*, identificado como Inglês Geral (*General English*), segue os parâmetros do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (*Common European Framework of Reference*) (CEFR), abrangendo o percurso completo de A1 (Iniciante) a C2 (Pós-avançado). A estrutura do curso compreende 16 níveis, sendo cada um composto por seis unidades, com quatro lições cada, totalizando 24 lições por nível. Essa organização visa garantir uma progressão linear em que o avanço do estudante depende do cumprimento integral de cada lição.

No que se refere à abordagem didática, a plataforma organiza-se a partir das quatro habilidades linguísticas, prevendo o desenvolvimento de leitura, escrita, compreensão auditiva e oralidade. Nesse aspecto, aproxima-se da estrutura apresentada pela BNCC (Brasil, 2018). No entanto, observa-se a ausência da dimensão intercultural, elemento constitutivo do documento.

As lições da plataforma, por sua vez, são organizadas por nível, unidade e lição, o que permite identificar os elementos que as compõem, distribuídos com pequenas variações ao

longo das atividades, nas seguintes seções: Vocabulário, Gramática, Escuta, Expressões e Tarefa Final. Apresento, a seguir, uma imagem que ilustra a organização de uma lição da plataforma:

Figura 7 - Captura de tela - layout plataforma Inglês Paraná (2021-2024)



Fonte: Canal do professor. Disponível em:

[https://www.youtube.com/watch?v=M0Z2jLRrb9w&list=PL8MC9s1qHrSVJuJDBGGI67otgVW\\_kPJCD&index=12](https://www.youtube.com/watch?v=M0Z2jLRrb9w&list=PL8MC9s1qHrSVJuJDBGGI67otgVW_kPJCD&index=12). Acesso em: 27 fev. 2026.

Cabe enfatizar que, no ano de 2025, a plataforma passou por uma alteração em seu *layout*, sem que houvesse mudanças em seu conteúdo, na sequência ou na organização das atividades. As mesmas unidades, níveis e atividades foram mantidos, preservando o formato de interação automatizada e os eixos temáticos do curso *General English*. Assim, é possível afirmar que a atualização de 2025 concentrou-se em aspectos visuais e funcionais, sem implicar modificações de natureza curricular ou metodológica.

Na dinâmica de funcionamento da plataforma, observa-se que o modelo de interação é predominantemente automatizado, com atividades apresentadas, em sua maioria, em formato de múltipla escolha. A pesquisa de Braz (2026)<sup>53</sup>, ao realizar uma descrição detalhada das lições de um dos níveis da plataforma, mais especificamente o nível 4 (*elementary*), evidencia a recorrência de comandos que orientam a execução das atividades. Dessa forma, Braz (2026, p. 88) identificou a regularidade dos seguintes comandos nos exercícios:

<sup>53</sup> A dissertação “Inglês em um clique: discutindo a educação na era das plataformas digitais no Paraná”, Braz (2026) não integra a seção de estado da arte em razão do recorte temporal adotado para o levantamento bibliográfico, delimitado até o ano de 2025. Destaco, contudo, que o estudo foi obtido por meio de indicação acadêmica da minha orientadora, quando este trabalho já se encontrava em fase final de revisão, sendo, portanto, mobilizado pontualmente em função de sua relevância analítica e de seu diálogo direto com o objeto desta investigação, contribuindo para a compreensão das dinâmicas que atravessam o ensino de LI mediado pela plataforma Inglês Paraná.

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

Essa dinâmica de automatização das interações se torna visível nas imagens a seguir, nas quais se evidenciam a centralidade dos comandos e o modo como as atividades são organizadas e conduzidas na plataforma.

Figura 8 - Exemplo de atividade automatizada na plataforma



Fonte: Canal do professor. Disponível em:

[https://www.youtube.com/watch?v=M0Z2jLRrb9w&list=PL8MC9s1qHrSVJuJDBGGl67otgVW\\_kPJCD&index=12](https://www.youtube.com/watch?v=M0Z2jLRrb9w&list=PL8MC9s1qHrSVJuJDBGGl67otgVW_kPJCD&index=12). Acesso em: 27 fev. 2026.

Nessa dinâmica, os estudantes podem selecionar repetidamente as alternativas até identificarem a resposta correta, sem que haja registro ou penalização dos erros, o que possibilita o avanço imediato para a etapa seguinte do curso. Esse padrão não se restringe às atividades de múltipla escolha, estendendo-se ao conjunto das tarefas propostas na plataforma, como exemplificado a seguir:

Figura 9 - Captura de tela de uma atividade da plataforma EF

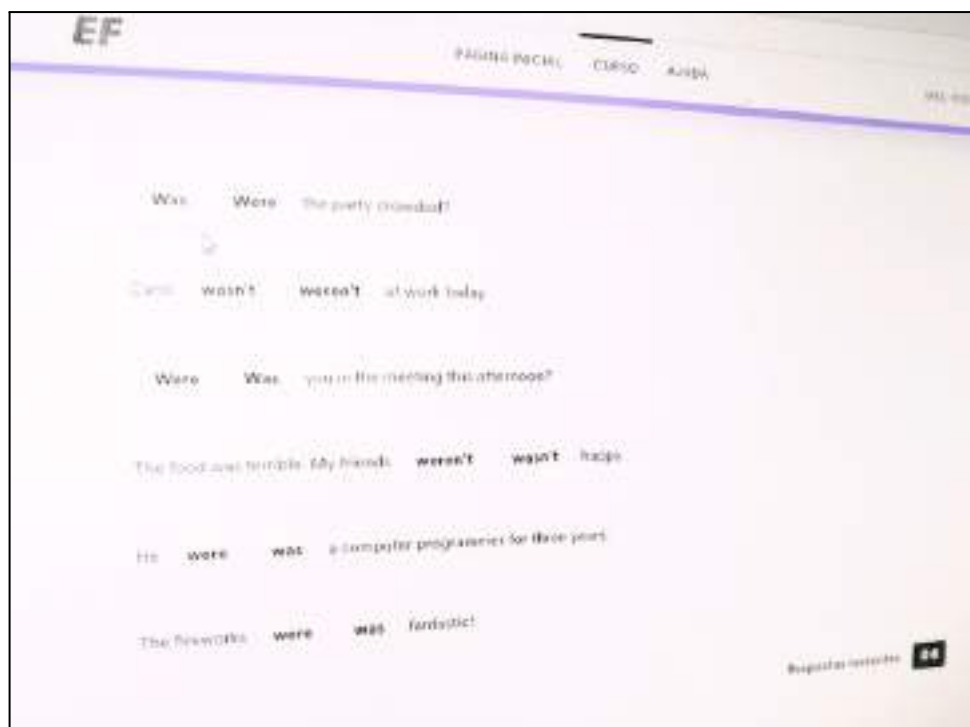


Fonte: Canal do youtube - Diretoria de Ensino Região de Assis. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-Bh-6QGvJYM>. Acesso em: 20 mar. 2026.

A atividade exemplificada consiste em uma tarefa de reorganização de frases, na qual se espera que o estudante realize quantas tentativas forem necessárias até alcançar a estrutura considerada correta. De modo geral, todas as atividades da plataforma são processadas por mecanismos automatizados de correção, inclusive aquelas que envolvem produção escrita, avaliadas com base em critérios quantitativos (como o número mínimo de palavras digitadas), e não a partir da análise do conteúdo textual produzido. Esse funcionamento permite que o estudante avance no curso independentemente da compreensão efetiva do conteúdo, configurando o processo de aprendizagem como uma dinâmica centrada na repetição e no acerto por tentativa e erro.

As lições da plataforma organizam-se a partir de uma abordagem centrada na estrutura da língua, na qual os conteúdos são apresentados por meio de padrões gramaticais previamente definidos, a exemplo da imagem a seguir.

Figura 10 - Exemplo de orientação explicativa na plataforma Inglês Paraná High



Fonte: EF Impact. Disponível em:

<https://impact.ef.com/stories/transforming-student-lives-in-brazil/>. Acesso em 20 mar. 2026.

Nesse formato, as lições priorizam a repetição de estruturas linguísticas e rotinas comunicativas, apresentadas de forma descontextualizada, sem contemplar a análise do contexto de circulação dos textos ou os elementos que caracterizam o gênero discursivo em uso. As situações de aprendizagem são construídas, no curso Inglês Geral, a partir de contextos padronizados e idealizados, como “Escolhendo um destino de férias”, “Sugerindo um restaurante para o almoço” ou o “Alugando um apartamento”, que reforçam valores associados ao consumo e à produtividade, em detrimento da diversidade cultural e das práticas comunicativas reais.

Em algumas unidades, ainda no curso *General English*, predominam temas relacionados ao mundo do trabalho, como: “Descrevendo seu escritório”, “Apresentando um novo funcionário”, “Conhecendo pessoas em um evento de *networking*”, “Como lidar doente para o trabalho”, “Avaliando funcionários” e “Pedindo direções para uma empresa”, entre outros. Na plataforma, esses elementos são apresentados como situações comunicativas que não configuram interações autênticas, mas cenários artificiais e estereotipados, veiculados por meio de vídeos gravados por atores que simulam as ações propostas.

A partir de 2025, e de forma mais acentuada em 2026, foram incorporados vídeos produzidos por meio de inteligência artificial (IA), o que intensifica a mediação tecnológica

dessas interações e aprofunda o distanciamento em relação a usos situados da língua, como pode ser observado no exemplo a seguir:

Figura 11 - Captura de tela de uma atividade de conversação por meio da IA proposta na plataforma



Fonte: Canal do professor. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=yIFWQOyJ7Gc>. Acesso em 20 de mar. 2026.

Cabe ainda destacar o percurso definido pela plataforma desde seu ano de implementação até o recorte temporal desta pesquisa (2025). Dessa forma, o Quadro 3 sintetiza a distribuição dos níveis e unidades da plataforma atribuídas ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio entre os anos de 2021 e 2025, evidenciando sua progressão ao longo dos anos.

Quadro 3 - Distribuição dos níveis e unidades da plataforma Inglês Paraná entre as séries do Ensino Fundamental e Médio (2021–2025)

|               | 2021                   | 2022                                      | 2023                                      | 2024                                      | 2025                                                    |
|---------------|------------------------|-------------------------------------------|-------------------------------------------|-------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| <b>6º ano</b> | Nível 1 - Unidades 1-3 | Nível 1 - Unidades 1-5                    | Nível 1 - Unidade 1 a Nível 2 - Unidade 3 | Plataforma não utilizada                  | Mudança para Inglês Paraná <i>Teens</i> .               |
| <b>7º ano</b> | Nível 1 - Unidades 1-3 | Nível 1 - Unidade 4 a Nível 2 - Unidade 2 | Nível 2 - Unidade 1 a Nível 3 - Unidade 3 | Nível 2 - Unidade 1 a Nível 3 - Unidade 3 | Mudança para Inglês Paraná <i>Teens</i> .               |
| <b>8º ano</b> | Nível 2 - Unidades 1-3 | Nível 2 - Unidade 1 a Nível 2 - Unidade 5 | Nível 2 - Unidade 1 a Nível 3 - Unidade 3 | Nível 3 - Unidade 1 a Nível 4 - Unidade 3 | Mudança para Inglês Paraná <i>Teens</i> .               |
| <b>9º ano</b> | Nível 2 - Unidades 1-3 | Nível 2 - Unidade 4 a Nível 2 - Unidade 1 | Nível 3 - Unidade 1 a Nível 4: Unidade 3  | Nível 3 - Unidade 1 a Nível 4: Unidade 3  | Nível 4 - Unidade 4 a Nível 4 - Unidade 6 <sup>54</sup> |

<sup>54</sup> Dados compilados até o início do 3º trimestre de 2025. Após esse período, os slides passaram a sugerir a migração para o curso *School English*, iniciando a partir do Nível 5, Unidade 1, mantendo a mesma organização já utilizada no 1º ano do Ensino Médio. No 2º ano, embora também tenha ocorrido a mudança de curso, a recomendação de início passou a ser o Nível 6, Unidade 1.



|               | 2021                     | 2022                                            | 2023                                            | 2024                                                                                                                      | 2025                                                                                                    |
|---------------|--------------------------|-------------------------------------------------|-------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1º ano</b> | Nível 3<br>-Unidades 1-3 | Nível 3 - Unidade<br>1 a Nível 3 -<br>Unidade 5 | Nível 3 - Unidade<br>1 a Nível 4 -<br>Unidade 3 | Nível 4 - Unidade<br>1 a Nível 5 -<br>Unidade 3                                                                           | Nível 4 - Unidade<br>4 a Nível 4 -<br>Unidade 6                                                         |
| <b>2º ano</b> | Nível 3<br>Unidades 1-3  | Nível 3 - Unidade<br>4 a Nível 4 -<br>Unidade 2 | Nível 4 - Unidade<br>1 a Nível 5 -<br>Unidade 3 | Nível 4 - Unidade<br>1 a Nível 5 -<br>Unidade 3                                                                           | Nível 5 - Unidade<br>4 a Nível 5 -<br>Unidade 6                                                         |
| <b>3º ano</b> | Nível 3<br>Unidades 1-3  | Nível 3 - Unidade<br>4 a Nível 4 -<br>Unidade 2 | Nível 5 - Unidade<br>1 a Nível 6 -<br>Unidade 3 | Mudança para o<br>curso - Inglês<br>Para negócios:<br>Gestão; Recursos<br>Humanos;<br>Práticas sociais;<br>Apresentações. | Curso - Inglês<br>Para negócios:<br>Gestão; Recursos<br>Humanos;<br>Práticas sociais;<br>Apresentações. |

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas listas de conteúdo e planos de aula da SEED/PR (2021-2025) e vídeos do Aula Paraná (2021–2022).

De acordo com as informações do quadro, é possível observar uma progressão fragmentada na organização dos conteúdos, marcada pela alternância irregular dos níveis e unidades e pela ausência de uma sequência pedagógica coerente entre os anos e séries. Percebe-se ainda a reutilização dos mesmos níveis e unidades em diferentes séries, bem como a repetição de conteúdos idênticos em uma mesma série entre anos consecutivos, o que evidencia a inexistência de um planejamento curricular articulado e progressivo. Essa configuração evidencia um aproveitamento das unidades da plataforma, que parecem ter sido distribuídas sem considerar a continuidade e o aprofundamento das habilidades linguísticas dos estudantes.

Cabe destacar, ainda, a suspensão do uso da plataforma em determinadas etapas, como no caso das turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, para as quais, em 2024, o uso da plataforma Inglês Paraná não foi obrigatório, bem como a substituição da plataforma Inglês Paraná *High* pelo Inglês Paraná *Teens*, implementada a partir de 2025 para as turmas do Ensino Fundamental (6º ao 8º ano).

Outra mudança que marcou o percurso de implementação da plataforma, aplicada no terceiro trimestre de 2025, foi a sugestão de migração dos estudantes para o curso *School English*, também disponibilizado pela EF, como alternativa ao *General English*. Essa transição, contudo, não foi acompanhada de formação prévia, materiais de apoio ou orientações detalhadas aos professores da rede, o que gerou dúvidas quanto à adequação pedagógica do novo curso e à sua integração com os planos de aula da SEED/PR. A ausência de direcionamento institucional dificultou a organização das práticas escolares, provocando descompassos entre a estrutura da plataforma, o planejamento docente e as demandas curriculares.

A caracterização desses elementos contribui para a compreensão da lógica que estrutura a plataforma, servindo como base para a apresentação e organização dos documentos que também constituem o corpus desta pesquisa, os quais serão apresentados na seção seguinte.

#### **4.3.3 Recorte da pesquisa e documentos que constituem a análise**

Para a constituição deste corpus documental, parto de um diálogo mais amplo com os documentos que orientam a organização curricular da educação básica, tanto na esfera nacional quanto estadual, como a BNCC (Brasil, 2018) e o RCP (Paraná, 2018), particularmente no que se refere às orientações curriculares e às concepções de linguagem mobilizadas no ensino da LI. Contudo, o recorte que orienta de forma mais específica esta investigação concentra-se no Caderno de Itinerários Formativos, desenvolvido pela SEED/PR para o componente curricular de LI destinado ao 3º ano do Ensino Médio no ano de 2025, com ênfase no itinerário de Linguagens intitulado *Tracking the World of Work*. Nesse âmbito, analiso especialmente as habilidades previstas no documento em comparação à organização temática proposta ao longo dos três trimestres, buscando compreender como essas orientações se materializam na plataforma Inglês Paraná *High*.

Além disso, integram o *corpus* documental a Prova Paraná e sua respectiva matriz de referência. Nesse conjunto, o recorte analítico concentra-se nos cadernos de LI destinados ao 3º ano do Ensino Médio, compreendendo as edições aplicadas entre os anos de 2020 e 2025. A análise privilegia os textos-base das avaliações e sua relação com os descritores das matrizes (tanto aqueles alinhados ao SAEB quanto aqueles decorrentes das reformulações mais recentes), buscando identificar aproximações temáticas e possíveis articulações com os conteúdos e a lógica organizacional da plataforma Inglês Paraná *High*.

Em conjunto, esses documentos constituem importantes marcos reguladores das políticas curriculares e permitem situar aproximações e deslocamentos entre os referenciais e as práticas de ensino de LI no Paraná. Com o objetivo de compreender como se estruturam os documentos que orientam o ensino de LI na rede pública estadual, apresento, inicialmente, os principais referenciais curriculares que organizam a prática pedagógica na rede. Esses documentos configuram diferentes níveis de orientação curricular, partindo das diretrizes nacionais, como a BNCC (Brasil, 2018) e de sua tradução para o contexto estadual, passando pelos referenciais curriculares elaborados pela rede, até se concretizarem nos planos de aula e nos slides disponibilizados no módulo Planejamento do LRCO, materiais diretamente

vinculados à aplicação e ao desenvolvimento das práticas pedagógicas em sala de aula.

Quadro 4 - Referenciais curriculares vigentes no estado do Paraná

| <b>Documento</b>                                                                                               | <b>Descrição</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017/2018)</b>                                                       | Define as aprendizagens essenciais para toda a educação básica brasileira. A versão de 2017 contempla a etapa do Ensino Fundamental, enquanto a de 2018 inclui o Ensino Médio. Estabelece competências gerais, competências específicas e habilidades organizadas por áreas do conhecimento, orientando a elaboração dos currículos estaduais e municipais.                                                                                                                    |
| <b>Referencial Curricular do Paraná (RCP) – Ensino Fundamental (2018)</b>                                      | Documento curricular elaborado em consonância com a BNCC, com o objetivo de orientar a organização dos currículos da Educação Básica no estado. Visa adaptar as diretrizes nacionais ao contexto educacional paranaense, apresentando princípios e direitos de aprendizagem que orientam a construção das propostas pedagógicas das redes e das escolas.                                                                                                                       |
| <b>Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) – Ensino Fundamental (2021)</b>                                | Documento curricular que operacionaliza o RCP. Apresenta a organização dos conteúdos, habilidades e objetos de conhecimento por ano escolar e componente curricular, orientando o planejamento pedagógico das escolas estaduais. Constitui uma referência direta para a elaboração das Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC), dos Planos de Trabalho Docente (PTD) e instrumentos avaliativos da rede.                                                                      |
| <b>Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná – Diretrizes para o Novo Ensino Médio (NEM) (2021)</b> | Documento que orienta a reorganização do Ensino Médio na rede estadual do Paraná em consonância com a reforma instituída pela Lei n.º 13.415/2017. Define princípios, estrutura curricular, áreas do conhecimento e a organização dos itinerários formativos, estabelecendo diretrizes para a implementação do Novo Ensino Médio no estado.                                                                                                                                    |
| <b>Currículo do Ensino Médio do Paraná – Formação Geral Básica (FGB) (2022)</b>                                | Orienta a organização da FGB no contexto da reforma instituída pela Lei nº 13.415/2017. Vinculado ao Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (2021), organiza competências, habilidades e objetivos de aprendizagem por áreas do conhecimento, operacionalizando as diretrizes curriculares no planejamento pedagógico das escolas, constituindo uma referência direta para a elaboração do planejamento docente.                                                 |
| <b>Cadernos dos Itinerários Formativos (2023-2025)</b>                                                         | Conjunto de documentos pedagógicos elaborados pela SEED/PR para orientar a implementação dos itinerários formativos no Ensino Médio. Organizam as unidades curriculares, habilidades, objetos de conhecimento e propostas de atividades relacionadas às diferentes trilhas formativas ofertadas pela rede. Esses cadernos orientam o planejamento pedagógico das disciplinas vinculadas aos itinerários e dialogam diretamente com as plataformas digitais utilizadas na rede. |
| <b>Referencial Curricular do Paraná (RCP) – Ensino Médio (2025)</b>                                            | Documento elaborado pela SEED/PR e pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/PR) para orientar a implementação da Lei n.º 14.945/2024 e a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. A versão preliminar, disponibilizada para consulta pública em 2024, apresenta os princípios pedagógicos, a organização curricular e orientações para a elaboração dos currículos escolares da etapa no sistema estadual de ensino.                              |

|                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Planos de aula LRCO (2021-atual)</b> | Documento trimestral disponibilizado no módulo Planejamento do LRCO, organizado de aula a aula para orientar o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Cada plano apresenta tema, conteúdo, conhecimentos prévios e objetivos de aprendizagem, além de contemplar informações e atividades complementares, bem como links para os slides utilizados no desenvolvimento das aulas.                         |
| <b>Slides didáticos (2021-atual)</b>    | Material pedagógico disponibilizado no módulo Planejamento do LRCO, organizado em apresentações digitais no formato de slides. As apresentações reúnem conteúdos, textos, imagens, atividades e encaminhamentos pedagógicos para a condução das aulas, constituindo o material apresentado aos estudantes durante o desenvolvimento das atividades utilizado como principal recurso didático em sala de aula. |

Fonte: A autora, com base nas informações da SEED/PR.

Desde a implementação da BNCC (Brasil, 2018), da qual derivam os currículos estaduais, observa-se uma ampliação de seu uso como referência para a organização das práticas pedagógicas, passando a ser frequentemente acionada como parâmetro de validação de materiais e propostas de ensino. Nesse contexto, a expressão “material alinhado à BNCC” tem sido recorrente no campo educacional, figurando como um marcador de conformidade nos processos de seleção e utilização de recursos didáticos. No cotidiano escolar, essa referência também se faz presente em questionamentos direcionados às práticas docentes, indicando a centralidade atribuída ao alinhamento curricular na organização do ensino.

É nesse contexto de normatização curricular que os planos de aula e os *slides* produzidos pela SEED/PR, distribuídos por meio do que ficou conhecido como LRCO 2.0, passam a operar, a partir de 2021, como instrumentos centrais de organização da prática pedagógica. Os slides surgem como materiais digitais, organizados aula a aula, com a apresentação dos conteúdos, dos objetivos, das atividades e, em muitos casos, das próprias falas e encaminhamentos a serem realizados em sala. Nesse contexto, observa-se um progressivo deslocamento do livro didático de sua posição historicamente central, que passa a ser secundarizado diante da centralidade assumida por esses materiais digitais. Os slides da SEED/PR, ao delimitarem de forma objetiva o passo a passo das aulas, instituem um roteiro pedagógico previamente definido, organizando tempos, conteúdos e encaminhamentos metodológicos e, conseqüentemente, restringindo os espaços de decisão e de mediação docente.

Cabe destacar que, embora os planos de aula, assim como os *slides* disponibilizados no LRCO constituam um material relevante para a compreensão das orientações pedagógicas da rede, sua análise não foi incorporada a este estudo em função de restrições relacionadas à sua publicização. Contudo, a pesquisa de Braz (2026) possibilitou acessar elementos

importantes acerca da organização, dos conteúdos e das orientações pedagógicas que estruturam esses materiais, sobretudo em sua articulação com a plataforma Inglês Paraná. A autora justifica que, por conta da restrição mencionada, adotou um procedimento descritivo baseado na sistematização do material, sem o uso de registros imagéticos, o que possibilitou evidenciar características estruturais, elementos operacionais e aspectos da configuração visual desses recursos. Dessa forma, a pesquisadora salienta que

[...] o material é organizado em uma sequência linear e altamente padronizada para todas as aulas, iniciando invariavelmente com a especificação técnica da série, unidade e lição correspondente na interface da EF Corporate Learning. O enquadramento pedagógico apresenta objetivos de aprendizagem que, embora baseados em habilidades gerais, aparecem estritamente vinculados aos códigos de descritores das avaliações em larga escala, como a Prova Paraná. Há um foco textual explícito na preparação para testes, com mensagens de alerta destacadas que questionam se o estudante está preparado para a avaliação e informam que o conteúdo aborda os descritores que serão cobrados (Braz, 2026, p. 84).

Ao descrever o conteúdo dos *slides* do LRCO, Braz (2026) ainda evidencia que eles são organizados de modo a transformar o tempo de aula em uma sequência de navegação técnica, na qual predominam capturas da interface da plataforma que funcionam como guias instrucionais. A autora destaca que os *slides* operam como um manual de uso da plataforma, antecipando as ações do estudante desde o *login* até o início das tarefas, as quais, em sua maioria, se configuram como exercícios de múltipla escolha ou associação, frequentemente acompanhados por marcadores de tempo.

Ao apresentar este conjunto de referenciais, ainda que nem todos integrem diretamente o recorte analítico, evidencio como tais documentos ocupam lugar central na organização do trabalho pedagógico. É nesse movimento de operacionalização das diretrizes curriculares que se insere o documento que constitui o recorte central desta investigação: a trilha de aprendizagem *Tracking the World of Work*. Sua análise, portanto, não se dá de forma isolada, mas situada em relação ao conjunto mais amplo de diretrizes e dispositivos que orientam o ensino na rede estadual.

O Caderno de Itinerários Formativos do Ensino Médio Paranaense constitui um dos documentos orientadores produzidos pela SEED/PR para subsidiar a implementação da parte flexível do currículo no âmbito do NEM, implementado na rede estadual a partir de 2022. O documento é organizado em dois cadernos, estruturados de acordo com as áreas do conhecimento que compõem o currículo do Ensino Médio. O primeiro reúne as áreas de Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, enquanto o segundo

contempla as áreas de Matemática e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Cabe salientar que esses cadernos organizam percursos formativos distintos, os quais são escolhidos pelos estudantes conforme seus interesses e trajetórias escolares. Dessa forma, os cadernos têm como finalidade orientar a prática docente no desenvolvimento das unidades curriculares que compõem os Itinerários Formativos, materializadas nas trilhas de aprendizagem, apresentando objetivos formativos e sugestões de encaminhamentos pedagógicos para o trabalho docente.

No âmbito desta pesquisa, o foco recai sobre as orientações da trilha de aprendizagem *Tracking the World of Work*, ofertada na 3ª série do Ensino Médio para estudantes que optaram por cursar o itinerário de Linguagens e suas Tecnologias. No 3º ano do Ensino Médio, em função da ampliação da carga horária voltada às trilhas que compõem o itinerário de Linguagens, são destinadas três aulas de LI na grade, sendo duas direcionadas ao trabalho em sala de aula e uma realizada por meio da plataforma Inglês Paraná *High*. Em decorrência dessa divisão, o presente estudo contempla apenas a análise das aulas previstas para realização na plataforma, por compreender que é nessa organização que se concentram as práticas mediadas pela lógica da plataformização. Na sequência, apresento a Prova Paraná e sua respectiva matriz de referência, que igualmente integram o corpus documental dessa pesquisa e contribuem para a compreensão das orientações que incidem sobre as práticas pedagógicas na rede.

Implementada pela SEED/PR, no ano de 2019, a Prova Paraná, conforme orientado pela rede, tem como objetivo monitorar o desempenho dos estudantes da rede pública e subsidiar o planejamento pedagógico das escolas. Realizada periodicamente ao longo do ano letivo, a avaliação busca produzir indicadores sobre a aprendizagem em diferentes componentes curriculares, oferecendo dados que orientam intervenções pedagógicas e ações de gestão educacional no âmbito da rede estadual. Em sua primeira edição, a avaliação contemplava apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, alinhando-se às áreas tradicionalmente aferidas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Em 2020, a LI passa a integrar o instrumento avaliativo e, em 2021, os demais componentes curriculares são incorporados, ampliando progressivamente o escopo da avaliação.

Tal movimento ocorre em diálogo com a lógica estruturante do Saeb, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), cujos testes são elaborados a partir de Matrizes de Referência que funcionam como instrumentos norteadores para a construção dos itens.<sup>55</sup> Segundo o Inep, essas matrizes se organizam com

---

<sup>55</sup> Desde 2019, o Saeb vem passando por um processo de transição, no qual as matrizes anteriormente utilizadas vêm sendo gradualmente substituídas por matrizes alinhadas à (BNCC). Contudo, é importante observar que, nas

base em competências e habilidades que se espera que os estudantes tenham desenvolvido na etapa avaliada.

A elaboração dos itens de LI da Prova Paraná orienta-se por uma matriz de referência organizada a partir de descritores que indicam as habilidades de leitura a serem mobilizadas pelos estudantes. Nas primeiras edições da avaliação, esses descritores foram estruturados tomando como referência a matriz de Língua Portuguesa, especialmente no que se refere às habilidades relacionadas à compreensão textual. Esses descritores funcionam como parâmetros orientadores para a construção dos itens, definindo o processo interpretativo que se espera que o estudante realize ao interagir com os textos apresentados nas questões. A fim de explicitar os referenciais utilizados na organização da avaliação, apresento a seguir um quadro que reúne os descritores adotados pela Prova Paraná para o componente de LI.

Quadro 5 - Descritores utilizados na matriz da Prova Paraná para LI, com base na referência do Saeb

| <b>EIXO</b>                                                                             | <b>DESCRIPTORES</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>I. Procedimentos de leitura</b>                                                      | <b>D1</b> – Localizar informações explícitas em um texto.<br><b>D3</b> – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.<br><b>D4</b> – Inferir uma informação implícita em um texto.<br><b>D6</b> – Identificar o tema de um texto.<br><b>D14</b> – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>II. Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto</b> | <b>D5</b> – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.).<br><b>D12</b> – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>III. Relação entre textos</b>                                                        | <b>D20</b> – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que abordam o mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.<br><b>D21</b> – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>IV. Coerência e coesão no processamento do texto</b>                                 | <b>D2</b> – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade dele.<br><b>D7</b> – Identificar a tese de um texto.<br><b>D8</b> – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.<br><b>D9</b> – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.<br><b>D10</b> – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.<br><b>D11</b> – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.<br><b>D15</b> – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc. |

|                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|--------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido</b> | <b>D16</b> – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.<br><b>D17</b> – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.<br><b>D18</b> – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.<br><b>D19</b> – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos. |
| <b>VI. Variação linguística</b>                                    | <b>D13</b> – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

Fonte: A autora, com base no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) - Matrizes e Escalas. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/matrizes-e-escalas>. Acesso em 03 mar. 2026.

Os dados produzidos pela avaliação são sistematizados no painel do *Business Intelligence* (BI), que organiza e cruza os resultados obtidos pelos estudantes em diferentes escalas e indicadores.

Nos últimos anos, a Prova Paraná vem se consolidando como um dos principais instrumentos de monitoramento, regulação, formulação de políticas e definição de estratégias de intervenção nas escolas. Inicialmente concebida como avaliação diagnóstica voltada ao acompanhamento da aprendizagem dos estudantes da rede pública, a avaliação passou a ocupar posição estratégica na arquitetura de gestão educacional da SEED/PR. Nesse contexto, os índices produzidos a partir da prova passam a orientar o planejamento de ações pedagógicas na rede, sendo frequentemente mobilizados na definição de estratégias de intervenção e de programas de formação continuada ofertados pelo estado.<sup>56</sup>

Esse processo se intensifica com a criação da Prova Paraná Mais, instituída pelo Decreto nº 5.835/2024<sup>57</sup>, que amplia as funções da avaliação ao prever sua utilização como um dos instrumentos de acesso às universidades estaduais do Paraná. Paralelamente, o Decreto nº 8.222/2024<sup>58</sup> reforça o papel estruturante da avaliação no sistema educacional paranaense ao estabelecer que a “Prova Paraná Mais” constitui um dos instrumentos considerados na aferição do desempenho educacional da rede, incidindo inclusive sobre

<sup>56</sup> A página indicada direciona para uma busca realizada no acervo digital da Secretaria de Estado da Educação do Paraná com os termos “Prova Paraná” e “Estudo e Planejamento”, evidenciando diferentes documentos institucionais nos quais os resultados da avaliação são mobilizados como referência para momentos formativos e para o planejamento pedagógico da rede. Acervo digital. Disponível em: <https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/search.php>. Acesso em 05 mar 2026.

<sup>57</sup>Fonte: Decreto Nº 5835, de 20 de maio de 2024. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-5835-2024-parana-institui-a-prova-parana-mais-como-um-dos-instrumentos-de-avaliacao-de-desempenho-do-estudante-da-rede-publica-estadual-de-ensino-e-como-meio-de-acesso-as-vagas-ofertadas-pelas-universidades-estaduais-do-parana>. Acesso em: 05 mar. 2026.

<sup>58</sup>Fonte: Decreto nº 8.222/2024. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-8222-2024-parana-altera-o-decreto-n-10051-de-10-de-janeiro-de-2022-que-regulamenta-a-gratificacao-de-tecnologia-e-ensino>. Acesso em: 05 mar. 2026.



mecanismos vinculados à carreira docente, como a Gratificação de Tecnologia e Ensino (GTE). A alteração promovida pelo Decreto de 9 de dezembro de 2024 explicita esse movimento ao vincular diretamente o pagamento da gratificação ao Indicador de Efetividade da Educação (IEE), calculado a partir dos resultados da Prova Paraná Mais, tanto em termos de participação quanto de proficiência média da rede.

O recorte selecionado para a análise documental da prova, no entanto, volta-se especificamente para os textos mobilizados nas questões de LI. Neste percurso, o objetivo não consiste em examinar detalhadamente os aspectos linguísticos e discursivos dos itens, mas em observar quais textos são selecionados pela avaliação e de que maneira esses textos se articulam às orientações curriculares e aos conteúdos trabalhados na plataforma Inglês Paraná *High*. Para isso, foram reunidos e sistematizados os textos presentes nos 13 cadernos da avaliação analisados, referentes às diferentes edições aplicadas entre 2020 e 2025, todos relativos ao 3º ano do Ensino Médio. Considerando que nem todos os cadernos se encontram disponíveis em acesso público amplo, uma vez que sua circulação se dá por meio do compartilhamento de links destinados à rede estadual, ainda que acessíveis a partir de diferentes endereços de e-mail, optei por não apresentar recortes completos das provas, tampouco das questões. Assim, a análise limita-se à apresentação dos textos mobilizados, compreendidos como elementos centrais para os objetivos desta pesquisa.

A partir desse *corpus*, busco analisar a presença ou ausência de gêneros textuais ao longo dos anos, investigando os possíveis alinhamentos entre os textos utilizados na avaliação e os percursos formativos da plataforma. Nesse sentido, procuro observar se esses textos estabelecem apenas relações temáticas com os conteúdos propostos ou se revelam uma aproximação mais direta com as unidades e lições que estruturam a plataforma. Paralelamente, analiso a matriz de referência da Prova Paraná e suas modificações ao longo do período investigado (2020 -2025), buscando compreender de que maneira as habilidades e descritores selecionados se articulam a esses textos e aos conteúdos priorizados, bem como se indicam deslocamentos que reforçam a centralidade da plataforma na organização do ensino.

Esse recorte analítico permite compreender de que forma a avaliação participa da organização do currículo efetivamente mobilizado na rede, evidenciando deslocamentos que acompanham a crescente articulação entre a avaliação, a plataforma Inglês Paraná *High* e o ensino de LI na rede.

## **5 Deslocamentos epistemológicos em análise: o ensino de língua inglesa sob a lógica da plataformização no Paraná**

Neste capítulo, desenvolvo a análise e a discussão dos resultados obtidos a partir da interpretação dos dados apresentados. A construção analítica articula os fundamentos teóricos que orientam a leitura dos dados, constituindo as lentes críticas que sustentam essa pesquisa. A análise busca, também, problematizar os aspectos mais significativos evidenciados, organizando-se em três eixos analíticos que contemplam diferentes dimensões do corpus investigado.

No primeiro movimento, que corresponde à seção 5.1, intitulado **Deslocamento curricular: aproximações e distanciamentos entre documentos oficiais e a plataforma Inglês Paraná High**, examino as relações entre as orientações expressas nos documentos analisados e sua materialização na plataforma. Nesse movimento, busco identificar em que medida os princípios, objetivos e concepções de ensino de LI previstos nos documentos são incorporados, reinterpretados ou esvaziados, evidenciando os deslocamentos que emergem nesse processo.

O segundo movimento analítico, apresentado na seção 5.2, intitulado **Deslocamento linguístico-discursivo: tensões entre concepções críticas de linguagem e abordagens instrumentais da língua inglesa**, problematiza as concepções de língua e de ensino que emergem desse processo, analisando de que maneira os referenciais teóricos, bem como as discussões contemporâneas que atravessam o ensino de LI são mobilizados, tensionados ou esvaziados na plataforma.

O terceiro movimento de análise, apresentado na seção 5.3, intitulado **Deslocamento pedagógico-institucional: reconfigurações do papel do professor e dos sentidos atribuídos à escola**, examina os efeitos dessas reconfigurações nas práticas pedagógicas e nas formas de regulação do trabalho docente evidenciando de que maneira a centralidade da plataforma incide sobre a autonomia do professor, intensifica processos de monitoramento e desloca a forma como se ensina e aprende a LI na rede pública estadual.

### **5.1 Deslocamento curricular: aproximações e distanciamentos entre documentos oficiais e a plataforma Inglês Paraná High**

Nesta seção, apresento a análise e a discussão dos resultados construídos a partir da interpretação dos documentos selecionados. Nesse movimento, a interpretação tem como foco

problematizar os deslocamentos que tendem a favorecer a centralidade da plataforma Inglês Paraná *High*, examinando de que maneira as orientações curriculares passam a se alinhar à sua lógica operacional. Tal processo permite observar em que medida esses alinhamentos produzem reconfigurações no ensino de LI, por vezes distanciando-se dos pressupostos teóricos que orientam os documentos de referência.

Início esse percurso analisando o recorte do caderno dos itinerários formativos, na área de Linguagens, especificamente na trilha de aprendizagem *Tracking the World of Work*, destinada à 3ª série do Ensino Médio para o ano de 2025. Em sua apresentação, o documento destaca que o conteúdo da trilha tem como objetivo orientar o desenvolvimento da autonomia do estudante no processo de inserção no mundo do trabalho. Nesse sentido, propõe “[...] colaborar para que os estudantes adquiram **conhecimentos que serão úteis** para sua vida profissional e os ajude a tornarem-se **independentes financeiramente** e com habilidades para uma melhor comunicação.” (Paraná, 2025, p. 749, grifos meus). O referencial enfatiza ainda que

Para estarem aptos para a inserção no mundo do trabalho e traçarem uma **carreira promissora**, os estudantes devem conhecer as transformações e inovações do mercado de trabalho, bem como saber identificar as **profissões mais bem-sucedidas** e a relevância do desenvolvimento tecnológico e da língua inglesa nesse meio. Para tal, é imprescindível investigar as competências e habilidades necessárias e as maneiras de desenvolvê-las, com o propósito de estarem preparados para lidar com os empecilhos que surgirão em suas carreiras e criar estratégias para superá-los com flexibilidade, adaptação e criatividade, tendo um **diferencial em relação à legião de candidatos potenciais que disputam uma vaga** (Paraná, 2025, p. 749, grifos meus).

Observo que a formulação apresentada no documento mobiliza um conjunto de noções recorrentes no discurso contemporâneo sobre formação para o trabalho, enfatizando a adaptação às transformações do mercado e a construção de trajetórias profissionais em um cenário de competição por oportunidades. Neste enquadramento, a escolha de termos como “conhecimentos úteis”, “carreira promissora” e “profissões mais bem-sucedidas” revela, como afirma Libâneo (2018), o alinhamento a uma concepção de educação orientada pelo mercado de trabalho. Ainda que a preparação dos jovens para o mundo do trabalho constitua uma dimensão relevante da formação escolar, o que tensiono, à luz das reflexões de Libâneo (2018) e Laval (2019), é o modo como essa orientação se torna central, produzindo um esvaziamento curricular em suas dimensões histórica, social e cultural, direcionando a formação escolar para um campo formativo predominantemente econômico, subordinado às demandas do mercado.

Esse viés, também presente na BNCC (Brasil, 2018), evidencia uma lacuna no que se refere à construção de uma perspectiva crítica sobre as relações entre trabalho e formação humana. No documento, é possível observar uma lógica de orientação mercadológica, na qual os processos de aprendizagem são frequentemente associados a valores como competitividade, desempenho individual e meritocracia. Nessa direção, há na BNCC (Brasil, 2018) a afirmação de que a escola deve “[...] proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo” (Brasil, 2018, p. 466).

No interior desse movimento, a LI é igualmente reposicionada como um recurso estratégico, sendo associada a um instrumento de inserção do indivíduo no mercado de trabalho. Para ampliar essa problematização, apresento a seguir quadros comparativos organizados por trimestre que contemplam, para cada período, as habilidades previstas no documento formativo da trilha *Tracking the World of Work*, bem como as respectivas lições sugeridas para o seu desenvolvimento.

Para a identificação dos títulos apresentados nos quadros, tomei como referência os cursos indicados no próprio documento da trilha e, a partir deles, realizei o levantamento na plataforma Inglês Paraná *High* das lições correspondentes, considerando os títulos tal como são mobilizados na plataforma. Opto por delinear essa comparação por compreender que tais habilidades se relacionam diretamente às concepções de ensino de LI que orientam esta investigação. Nesse sentido, a observação dessas habilidades permite uma análise mais precisa dos modos pelos quais a LI é concebida, operacionalizada e reconfigurada na articulação entre documentos curriculares e a plataforma. A partir dessa organização, apresento o quadro referente ao 1º trimestre.

Quadro 6 - Correspondência entre as habilidades previstas para o 1º trimestre do 3º ano do Ensino Médio (2025) e os conteúdos da plataforma Inglês Paraná *High*

| Habilidades                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Lições do curso: Gestão I, II e III                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>(EMIFLGG01)</b> Investigar e analisar a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), situando-os no contexto de um ou mais campos de atuação social e considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias.</p> <p><b>(EMIFLGG10)</b> Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados às várias linguagens podem ser utilizados na concretização de projetos pessoais ou produtivos, considerando as diversas tecnologias disponíveis e os impactos socioambientais.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contratar uma equipe boa nunca é fácil</li> <li>• Selecionando e entrevistando candidatos</li> <li>• Descrevendo quem é quem na empresa</li> <li>• Escrevendo um código de conduta</li> <li>• Revisão da performance de Ned</li> <li>• Fazendo avaliação de desempenho</li> <li>• Resolução de litígios</li> <li>• Disciplinando um funcionário</li> <li>• O presidente tem algumas notícias ruins</li> <li>• Anunciando notícias ruins</li> <li>• Motivando sua equipe após dificuldades</li> <li>• Escrevendo uma avaliação de desempenho</li> </ul> |

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Caderno dos Itinerários de Linguagens e suas Tecnologias (2025) e nos conteúdos da plataforma Inglês Paraná *High*.

A habilidade EMIFLGG01 propõe que os estudantes investiguem e analisem enunciados e discursos materializados em diferentes linguagens, considerando suas formas de organização, funcionamento e efeitos de sentido, bem como sua inserção em campos de atuação social. Tal proposição mobiliza uma concepção de linguagem como prática social (Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2017), ao enfatizar a análise de produções discursivas situadas e multimodais (New London Group, 1996). Já a habilidade EMIFLGG10 desloca o foco para a avaliação do uso das linguagens na concretização de projetos pessoais ou produtivos, articulando conhecimentos linguísticos às tecnologias disponíveis e aos impactos socioambientais.

Nas habilidades descritas, ao mobilizar verbos como investigar, analisar e avaliar, sobretudo a partir de uma postura crítica, espera-se que os alunos desenvolvam uma atitude ativa e reflexiva diante das práticas de linguagem, sendo capazes de problematizar os discursos em suas múltiplas materialidades, compreender seus efeitos de sentido e posicionar-se criticamente em relação aos usos das linguagens em diferentes contextos sociais. Em contraste com essa concepção, ao observar a estrutura organizacional da plataforma, conforme descrita no capítulo 4, percebo que as atividades se organizam em torno de sequências guiadas, com foco na reprodução de estruturas linguísticas e na execução de tarefas reprodutivas.

Quanto aos temas mobilizados, conforme apresentado no quadro acima, observo a priorização de situações que simulam contextos idealizados de uso da língua. Nas lições da plataforma, essas situações se inserem predominantemente em uma lógica empresarial, como

evidenciam os títulos “Selecionando e entrevistando candidatos”; “Disciplinando um funcionário”; “O presidente tem algumas notícias ruins”, por exemplo. Cabe destacar, contudo, que essa abordagem se restringe ao trabalho com tarefas funcionais e instrucionais, sem a análise de elementos discursivos, contextuais e críticos esperados na mobilização das habilidades apresentadas.

Ao estender o olhar para os aspectos multimodais da comunicação, considerando práticas pedagógicas que reconheçam as especificidades e as potencialidades de cada modo na constituição de sentidos, conforme proposto pelo New London Group (1996) e mobilizado nas habilidades previstas no documento, observo que o uso desses elementos na plataforma não se orienta pela análise dos sentidos que produzem. Imagens, áudios e demais recursos visuais aparecem, em geral, como suportes para a realização de exercícios estruturais, sem que sejam explorados em sua dimensão discursiva ou em suas condições de produção e circulação. Um exemplo dessa abordagem pode ser observado na imagem a seguir:

Figura 12 - Captura de tela da plataforma Inglês Paraná High



Fonte: Canal do professor, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dNFZ9EnIkms>. Acesso em: 19 mar. 2026.

A atividade apresentada evidencia a ausência de investigação ou análise crítica, limitando-se apenas ao reconhecimento da palavra pronunciada. Nesse formato, o estudante é levado a identificar a alternativa correta, sem que lhe seja solicitado investigar as condições de produção do enunciado, analisar seus possíveis efeitos de sentido ou avaliar criticamente o contexto em que se insere. Dessa forma, os recursos multimodais são mobilizados de forma funcional, operando como apoio à execução da tarefa e não como objetos de análise.

Além disso, ao considerar a dimensão socioambiental prevista na habilidade EMIFLGG10, que, no contexto educacional, poderia desdobrar-se, por exemplo, na capacidade de o estudante reconhecer os impactos socioambientais de suas escolhas, observo

que esse aspecto não encontra consonância nas lições sugeridas. Os contextos apresentados estão prioritariamente relacionados a práticas corporativas e a aspectos do mundo do trabalho. A partir dessa perspectiva, as situações comunicativas desenvolvidas na plataforma não abrem espaço para a problematização de questões sociais e ambientais mais amplas, conforme proposto na habilidade.

Prossigo agora para a análise das habilidades previstas para o segundo trimestre, conforme quadro a seguir:

Quadro 7 - Correspondência entre as habilidades previstas para o 2º trimestre do 3º ano do Ensino Médio (2025) e os conteúdos da plataforma Inglês Paraná *High*

| Habilidades                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Lições do curso: Recursos Humanos B1/Práticas Sociais I, II, III                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>(EMIFLGG02)</b> Levantar e testar hipóteses sobre a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), situando-os no contexto de um ou mais campos de atuação social e utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.</p> <p><b>(EMIFLGG11)</b> Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das práticas de linguagem para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• As etapas do processo de recrutamento</li> <li>• Encontrar a pessoa certa</li> <li>• Contratação de um novo funcionário</li> <li>• Realização de uma pesquisa com funcionários</li> <li>• Apresentações e conversas banais</li> <li>• Conhecendo, cumprimentando e batendo papo</li> <li>• Conversando em um evento de negócios</li> <li>• Falar sobre a empresa e seu papel nela</li> <li>• Networking: você ama ou odeia?</li> <li>• Apresentando-se</li> <li>• Socializando em um jantar de negócios</li> <li>• Recusando educadamente os pedidos de um cliente</li> <li>• Brinde de jantar de negócios</li> <li>• Fazendo um discurso em um jantar</li> <li>• Implementando estratégias de conversa</li> <li>• Lidando com conflito</li> </ul> |

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Caderno dos Itinerários de Linguagens e suas Tecnologias (2025) e nos conteúdos da plataforma Inglês Paraná *High*.

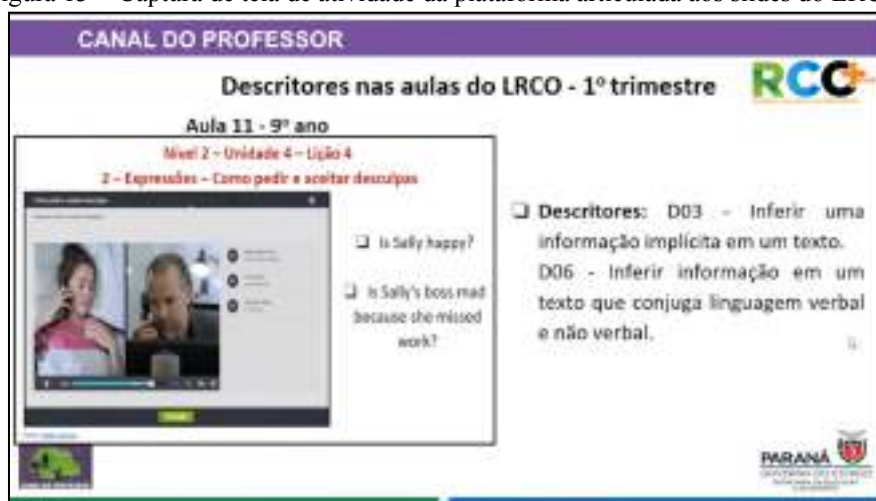
A habilidade EMIFLGG02 propõe que os estudantes levantem e testem hipóteses sobre a organização, o funcionamento e os efeitos de sentido de enunciados e discursos em diferentes linguagens, situando-os em campos de atuação social e mobilizando procedimentos próprios da investigação científica. Ao incorporar verbos como levantar e testar hipóteses, a habilidade amplia o nível de complexidade cognitiva, aproximando-se de uma perspectiva investigativa da linguagem. Já a habilidade EMIFLGG11 evidencia uma abordagem voltada ao uso intencional e situado das linguagens, na medida em que propõe a seleção e a mobilização de conhecimentos e recursos das práticas de linguagem para a elaboração de projetos pessoais ou empreendimentos produtivos.

Nas habilidades mobilizadas, espera-se que o estudante ultrapasse o campo das suposições e acione instrumentos investigativos recorrendo a evidências concretas na construção e validação de suas hipóteses. Considero que, para que esse tipo de investigação se

realize de forma situada, é necessário priorizar a análise dos enunciados em seus contextos de produção, circulação e uso, aspecto que não observo nas atividades propostas pela plataforma, uma vez que, a previsibilidade dos textos apresentados, elaborados de modo a antecipar e controlar as respostas do estudante, tende a limitar a construção de um pensamento investigativo.

Nesse momento, retomo a centralidade atribuída aos slides produzidos pela SEED/PR. Como apresentado no capítulo 4, desde sua implementação, esses materiais têm delimitado e organizado o que é ensinado na sala de aula. Nesse contexto, ainda que se busque, por meio deles, ampliar habilidades que não são contempladas na plataforma e, assim, justificar seu uso, tal movimento revela-se limitado, na medida em que não rompe com a lógica operacional da própria plataforma, mantendo as atividades centradas na identificação de respostas corretas em detrimento da problematização e da construção de sentidos. Um exemplo dessa constatação pode ser observado na imagem a seguir:

Figura 13 - Captura de tela de atividade da plataforma articulada aos slides do LRCO



Fonte: Canal do Professor. Disponível em:  
[https://www.youtube.com/watch?v=ks6IJjoZvgw&list=PL8MC9s1qHrSVJuJDBGGl67otgVW\\_kPJCD&index=5](https://www.youtube.com/watch?v=ks6IJjoZvgw&list=PL8MC9s1qHrSVJuJDBGGl67otgVW_kPJCD&index=5). Acesso em: 20 mar. 2026.

Cabe destacar que, embora o exemplo apresentado não corresponda a uma lição específica da trilha analisada, uma vez que não foram identificados materiais dessa natureza em acesso público, opto por utilizá-lo com finalidade ilustrativa, buscando evidenciar dinâmicas que se mostram recorrentes nos slides produzidos pela SEED/PR.<sup>59</sup>

<sup>59</sup> Até o ano de 2024, os slides destinados à mediação das aulas em sala apresentavam conteúdos articuladores, descritores e atividades complementares, funcionando como suporte para contextualização das lições a serem desenvolvidas na plataforma. A partir de 2025, esses materiais foram reconfigurados, passando a indicar de forma direta apenas a lição a ser desenvolvida na plataforma.



Na imagem apresentada, pressupõe-se que a tarefa consiste na identificação de informações implícitas, conforme mobilizado no descritor D03. Contudo, a proposta do slide orienta que o estudante responda a perguntas objetivas (*“Is Sally happy?”*; *“Is Sally’s boss mad because she missed work?”*). Dessa forma, a atividade mantém-se centrada em respostas previamente delimitadas, restringindo-se a um processo de identificação e reconhecimento de informações a partir do vídeo assistido, sem demandar a problematização dos sentidos produzidos.

Retomando a segunda habilidade EMIFLGG11 prevista para o trimestre, compreendo que ela visa ao desenvolvimento da capacidade de realizar escolhas significativas por meio das práticas de linguagem, orientadas pela construção e concretização de projetos pessoais, mobilizando, de forma crítica, conhecimentos, recursos e diferentes linguagens. Para que esse tipo de desenvolvimento se efetive, reconheço a importância de que as práticas pedagógicas da plataforma favoreçam a problematização de contextos reais e a reflexão sobre diferentes possibilidades de uso da linguagem que ultrapassem as representações apresentadas, frequentemente delimitadas a um universo corporativo, excluindo dessa forma outras formas de participação social, cultural e cidadã. Dando continuidade à análise, apresento o quadro comparativo referente ao 3º trimestre.

Quadro 8 - Correspondência entre as habilidades previstas para o 3º trimestre do 3º ano do Ensino Médio (2025) e os conteúdos da plataforma Inglês Paraná High

| Habilidades                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Curso: Comunicação Intercultural B1/<br>Apresentações I, II                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>(EMIFLGG05)</b> Selecionar e mobilizar intencionalmente em um ou mais campos de atuação social, recursos criativos de diferentes línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), para participar de projetos e/ou processos criativos.</p> <p><b>(EMIFLGG09)</b> Propor e testar estratégias de mediação e intervenção sociocultural e ambiental, selecionando adequadamente elementos de diferentes linguagens.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Primeiro encontro</li> <li>• Socialização</li> <li>• Hospitalidade além-fronteiras</li> <li>• Atendimento ao cliente</li> <li>• A grande apresentação de Mark</li> <li>• Começando uma apresentação</li> <li>• Sinalizar durante uma apresentação</li> <li>• Concluindo uma apresentação</li> <li>• Mais alguma pergunta?</li> <li>• Apresentando um relatório de vendas</li> <li>• Mantendo a plateia interessada</li> <li>• Concluindo uma apresentação</li> </ul> |

Fonte: Elaborado pela autora com base no Caderno dos Itinerários de Linguagens e suas Tecnologias (2025) e nos conteúdos da plataforma Inglês Paraná High.

A habilidade EMIFLGG05 propõe a seleção e mobilização de recursos criativos de diferentes linguagens com a participação em projetos em diferentes campos de atuação social. Ao enfatizar a criatividade e a articulação entre múltiplas linguagens, a habilidade aponta para uma concepção ampliada de linguagem, na qual os sujeitos atuam de forma ativa na produção

de sentidos. A habilidade EMIFLGG09, por sua vez, aprofunda essa perspectiva ao propor que os estudantes elaborem e testem estratégias de mediação e intervenção sociocultural e ambiental, selecionando elementos de diferentes linguagens. Nesse sentido, observa-se uma ênfase na agência dos sujeitos, na atuação situada e na capacidade de intervir criticamente na realidade por meio das práticas de linguagem.

Compreendo que essas habilidades deslocam o estudante para um estágio de execução criativa e inventiva, que não se limita à repetição de fórmulas prontas, mas favorece sua atuação como autor, e não apenas como consumidor de conhecimentos. Contudo, ao observar as lições propostas na plataforma para o trabalho com tais habilidades, identifico modelos comunicativos estruturados, nos quais a participação do estudante se restringe à repetição desses padrões.

Ainda que lições como “Primeiro encontro”, “Socialização” e “Hospitalidade além-fronteiras” possam sinalizar uma proposta de participação ativa dos estudantes em práticas de linguagem, as situações propostas na plataforma simulam interações a partir de roteiros previsíveis. Além disso, ao se restringirem ao universo corporativo, outras formas de experiência social são esvaziadas, o que fragiliza a construção de práticas de linguagem diversas, situadas e socialmente significativas.

À luz das discussões apresentadas, observo que as habilidades previstas, quando interpretadas a partir de lentes que valorizam a linguagem como prática social, multimodal, crítica e situada, demandam processos cognitivos complexos, como investigar, analisar, avaliar, levantar e testar hipóteses, criar, mediar e intervir. No entanto, tais exigências distanciam-se significativamente da forma como esses conhecimentos se materializam na plataforma, evidenciando um descompasso entre o que é prescrito e o que é efetivamente proposto. Com a predominância de práticas orientadas à execução de tarefas, à identificação de respostas corretas e à simulação de situações comunicativas, prioritariamente vinculadas ao universo corporativo, a plataforma Inglês Paraná *High* não favorece a construção dessas habilidades.

Problematizo, também, a incorporação de uma lógica de formação orientada ao mercado de trabalho, materializada em comandos como “recrutar”, “selecionar” e “disciplinar”. Tais escolhas lexicais não são neutras, mas sinalizam a aproximação do ensino de LI a uma racionalidade que, conforme aponta Libâneo (2018), tem se consolidado como uma das finalidades mais visíveis dos sistemas educacionais contemporâneos. Nesse sentido, a linguagem mobilizada nas atividades não apenas tematiza o universo corporativo, mas

contribui para a naturalização de práticas de seleção, controle e adequação de sujeitos a perfis previamente definidos.

Ao observar títulos como “Descrevendo quem é quem na empresa”, “Revisão da performance”, “Escrevendo uma avaliação de desempenho”, “Networking: você ama ou odeia?”, “Socializando em um jantar de negócios”, “Fazendo um discurso em um jantar” e “Apresentando um relatório de vendas”, identifico uma delimitação bastante específica das experiências sociais e profissionais mobilizadas no ensino da LI. Trata-se de um recorte que privilegia o universo corporativo como espaço quase exclusivo de circulação da língua, restringindo a exploração da diversidade de práticas sociais que constituem as diferentes esferas da vida.

Assim, essa abordagem não apenas organiza conteúdos, mas produz um determinado horizonte de expectativas sobre o que significa “saber inglês”, ao associá-lo predominantemente a práticas comunicativas funcionais. Esse enquadramento tende a limitar as possibilidades de construção de sentidos, deslocando a aprendizagem para a adequação a modelos previamente estabelecidos, em detrimento de uma atuação mais crítica e situada dos estudantes.

Diante desse percurso, compreendo que, ainda que o documento da trilha aponte para outras possibilidades formativas, a centralidade atribuída à plataforma na rede estadual de ensino reconfigura o modo como a linguagem é concebida e ensinada na escola. Nesse contexto, compreendo que as lacunas presentes nos documentos, no que se refere aos seus pressupostos teóricos, abrem espaço para diferentes formas de conceber a LI no cotidiano escolar. Tal abertura favorece a centralidade e a materialização das propostas temáticas da plataforma Inglês Paraná *High*, cuja lógica responde, de maneira mais direta, a uma formação linguística utilitarista, voltada à empregabilidade.

No interior dessa racionalidade, a Prova Paraná insere-se como um dos elementos que compõem o conjunto de orientações que passam a organizar o que é ensinado e valorizado. Isso porque, mais do que um instrumento avaliativo, a prova assume um papel central na medida em que seus descritores e critérios de avaliação contribuem para definir o que é legitimado como aprendizagem em LI na rede estadual. Nesse sentido, ao avançar para a análise da avaliação, busco compreender em que medida a Prova Paraná não apenas dialoga com as orientações presentes na plataforma, mas também reforça e consolida sua centralidade na organização e condução do ensino.

As questões da Prova Paraná são estruturadas a partir de textos que funcionam como base para a resolução dos itens. Ao selecionar determinados tipos de textos como suporte para

as questões, a avaliação também delimita quais formas de leitura e quais práticas sociais da linguagem passam a ser privilegiadas no processo avaliativo. Para isso, passo a analisar os gêneros textuais mobilizados na prova e seu alinhamento à matriz de referência, considerando os descritores que a estruturam. O recorte apresentado tem como objetivo identificar mudanças na seleção temática dos textos mobilizados na avaliação, especialmente no que se refere à aproximação progressiva entre os conteúdos presentes nos itens da Prova Paraná e aqueles organizados nas trilhas formativas da plataforma Inglês Paraná *High*.

Cabe destacar, contudo, que o enfoque adotado nesta seção não esgota as possibilidades de análise da Prova Paraná, nem se propõe a explorar em profundidade a dimensão linguística ou discursiva dos gêneros e itens mobilizados nas provas. Ainda assim, os elementos evidenciados permitem identificar indícios consistentes de um movimento de aproximação progressiva com a plataforma.

Ao analisar esse material, é importante considerar que nem todo texto presente na avaliação se configura como um gênero discursivo em sentido pleno, uma vez que este se caracteriza por três elementos fundamentais: conteúdo temático, estilo e composição. Além disso, os gêneros pressupõem condições de circulação social, um propósito comunicativo e a presença de um interlocutor presumido (Cristovão, 2007). Nas avaliações em larga escala, entretanto, é comum que os itens mobilizem fragmentos, adaptações ou produções que apenas simulam determinados gêneros, frequentemente reduzidos a passagens destinadas à extração de informações específicas. Nesses casos, os textos tendem a aparecer descontextualizados de suas condições reais de circulação, funcionando mais como suporte para a identificação de informações do que como práticas discursivas socialmente situadas. Como discute Beato-Canato (2009), o gênero passa, então, a ser compreendido como uma “fôrma”, reduzido a um conjunto de características fixas, o que pode limitar tanto a criatividade quanto a compreensão dos contextos sociais de circulação dos textos, configurando um aspecto relevante para investigações futuras.

Retomando o objetivo de examinar as alterações na escolha temática dos textos que compõem a avaliação, a análise a seguir apresenta alguns exemplos de textos mobilizados nas diferentes edições da Prova Paraná, respeitando o recorte da pesquisa, que se volta aos textos presentes nos cadernos de LI da 3ª série do Ensino Médio, no período compreendido entre 2020 e 2025. A seleção desses exemplos busca ilustrar o percurso observado ao longo das aplicações da avaliação, permitindo identificar mudanças na escolha dos textos mobilizados nas questões.



Figura 14 – continuação



Leia o texto.



Fonte: Prova Paraná (SEED/PR), 2020-2022.

Considerando os limites de espaço desta seção, apenas alguns textos foram apresentados como exemplos ilustrativos da análise realizada. O conjunto completo dos textos que compõem o *corpus* da pesquisa encontra-se disponibilizado nos anexos A, B, C, D e E, organizados por ano, de modo a garantir a transparência do material analisado e possibilitar ao leitor acompanhar mais amplamente os dados que fundamentam as interpretações aqui desenvolvidas.

Ao observar os textos mobilizados nas edições da Prova Paraná entre 2020 e 2022, identifiquei a presença de diferentes gêneros textuais utilizados como base para a resolução das questões, aproximando-se de diferentes esferas (curiosidades culturais, música, tirinhas, charges, pôster, entre outros) e também alguns tipos de textos informativos. Ainda que apareçam em formato reduzido, característica recorrente em avaliações em larga escala, esses textos remetem a diferentes esferas de circulação social e mobilizam situações comunicativas variadas, sugerindo interlocutores e finalidades alternativas. Nesse sentido, é possível identificar a presença de algumas práticas discursivas vinculadas a contextos diversos.

Ao acompanhar a aplicação da prova como professora da rede estadual, identifiquei, a partir de 2023, uma transição nos textos utilizados. Essa observação permitiu perceber uma

aproximação progressiva entre os temas presentes nas questões e nas situações comunicativas organizadas nas trilhas formativas da plataforma Inglês Paraná *High*. Esse movimento, contudo, torna-se ainda mais evidente a partir de 2024, período que coincide com a mudança do curso Inglês Geral para Inglês para Negócios. Nas edições analisadas a partir de 2024, parte dos materiais passa a apresentar maior convergência com as temáticas exploradas na plataforma, especialmente aquelas relacionadas ao universo do trabalho e às práticas comunicativas do contexto corporativo. Tal movimento indica uma reconfiguração nos critérios de seleção dos textos que fundamentam a elaboração dos itens da avaliação, como ilustram os exemplos a seguir.

Figura 15 - Exemplos de textos mobilizados nas questões de LI da Prova Paraná (edições de 2023 a 2025)

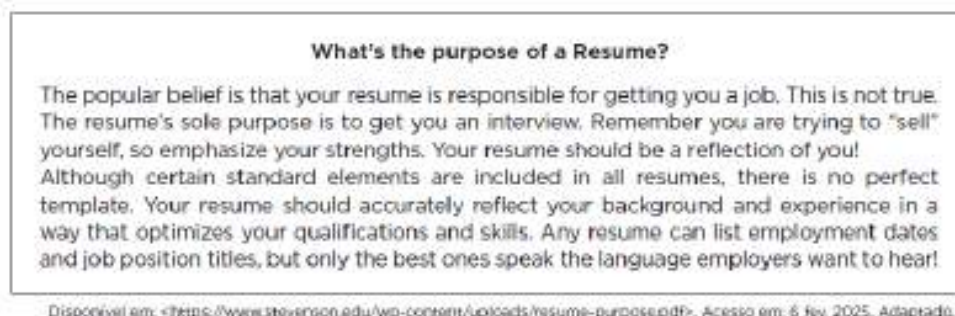




Figura 15 – continuação



**Zack Garcia**

An organized and motivated student majoring<sup>1</sup> in Romance Languages<sup>8</sup> with a minor<sup>12</sup> in French looking to join<sup>11</sup> Splinder Muffin as a call center representative. Looking to make use of my bilingualism in Spanish and English to provide high-quality customer support<sup>2</sup> and achieve high performance<sup>15</sup> in your company.

**EDUCATION**

Majoring in Romance Languages (Bachelor<sup>14</sup> of Arts) - Expected graduation: 2024  
The University of North Carolina at Chapel Hill

- Elementary French I
- Cultural and Linguistic Diversity
- Elementary French II
- Linguistic Diversity in the French-Speaking World

**WORK EXPERIENCE**

**Spanish-to-English Translation Intern<sup>15</sup>**  
AlphaLetters Global  
09/2021 - 12/2021

**Achievement/Tasks:**

- Translated 10+ projects, including movie subtitles, documents, booklets, website content, and audio files<sup>12</sup>, from Spanish to English.
- Proofread translated material to ensure accuracy<sup>28</sup>.
- Worked with translation software, including SDL Trados Studio, MemoQ, and Wordfast.

**Front Desk Receptionist**  
Hotel Clarendon  
05/2020 - 08/2021

**Achievement/Tasks:**

- Welcomed and assisted 40+ hotel guests each day.
- Managed bookings<sup>21</sup> and assigned rooms<sup>24</sup> to guests.
- Ensured smooth guest check-in and check-out procedures<sup>26</sup>.
- Operated the cash register<sup>27</sup>, handled payments, issued invoices<sup>29</sup>.
- Handled telephone calls with an overall customer satisfaction score of 98%.

**LANGUAGES**

English  
Native or bilingual proficiency

Spanish  
Native or bilingual proficiency

Disponível em: <<https://encurtador.com.br/FGJZ5>>. Acesso em: 1 fev. 2024. Fragmento. Adaptado.

### The stages of an interview

While not every hiring process will contain the same elements and each interview will be specific to the job, the average interview usually progresses through basic stages.

**1. Introductions:** before the interviewing begins, the interviewer usually greets you with a handshake. To give a good first impression, make sure that you make eye contact, shake their hand firmly and say something like, "Hi, it's so nice to meet you".

**2. Light Conversation:** next, your interviewer may try to make a personal connection with you to measure your interpersonal and communication skills. Keep the conversation positive and look for opportunities to ask your own questions.

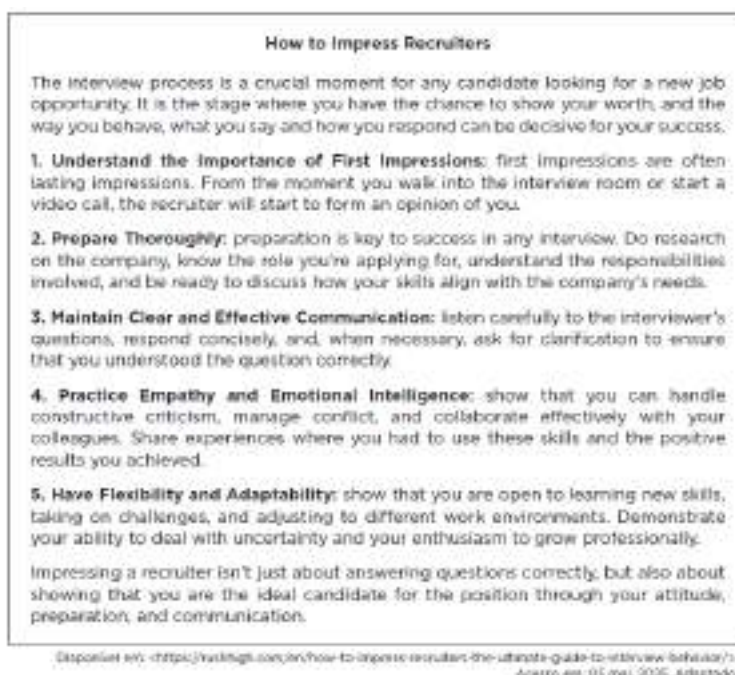
**3. Professional Overview:** one of the first things that the interviewer might ask you to do is to tell them a little bit about yourself. Tell them about any relevant qualifications or experience that could distinguish you as a great candidate for the position.

**4. Question and Answer:** depending on the company and industry, you can experience different types of interview questions. You should also prepare some questions of your own about the company and the position. This shows your interest in the company and role.

**5. Final Remarks:** when the interview closes, consider this one more opportunity to make a lasting impression. At the end of your interview, you should shake the interviewer's hand and thank them for their time and consideration. Emphasize your interest in the opportunity.

Disponível em: <<https://www.indeed.com/career-advice/interviewing/interview-process>>. Acesso em: 30 abr. 2025. Adaptado.





Fonte: Prova Paraná (SEED/PR), 2024-2025.

Nos exemplos selecionados, observo que os textos passam a mobilizar contextos relacionados ao universo do trabalho, à comunicação profissional e às interações em ambientes corporativos, temas que dialogam diretamente com os conteúdos trabalhados nas unidades da plataforma aplicadas à trilha *Tracking the World of Work*.

Esse movimento não se restringe à dimensão dos textos selecionados, estendendo-se, também, à incorporação de novos descritores específicos na matriz de referência da prova a partir de 2024. No documento disponibilizado pela SEED/PR, uma nota explicativa passa a distinguir os descritores já consolidados em edições anteriores daqueles introduzidos na nova configuração da matriz, conforme imagem a seguir:

Figura 16 - Nota apresentada na Matriz de referência da Prova Paraná em 2024

**NOTA:** As descrições com o D ( maiúsculo) representam os descritores utilizados no SAEB e em edições da Prova Paraná anteriores. Os descritores com d (minúsculo) representam descrições de habilidades novas para a matriz de 2024.

Fonte: Matriz de referência Prova Paraná - 2024. Disponível em: [https://www.provaparana.pr.gov.br/sites/prova/arquivos\\_restritos/files/documento/2024-10/matriz\\_referencia\\_1trimestre2024\\_ef\\_em\\_lingua\\_inglesa.pdf](https://www.provaparana.pr.gov.br/sites/prova/arquivos_restritos/files/documento/2024-10/matriz_referencia_1trimestre2024_ef_em_lingua_inglesa.pdf). Acesso em: 04 mar. 2026.

No ano seguinte, observa-se um novo ajuste nessa nomenclatura, com a introdução de descritores identificados como “Hd”, que passam a representar as novas habilidades adicionadas ou reformuladas na matriz.

Figura 17 - Nota apresentada na Matriz de referência Prova Paraná em 2025

**NOTA:** As descrições com o D ( maiúsculo) representam os descritores utilizados no SAEB e em edições da Prova Paraná anteriores. Os descritores com Hd representam descrições de habilidades novas para a matriz de 2024 e 2025 com algumas alterações na descrição da habilidade.

Fonte: Matriz de referência Prova Paraná - 2025. Disponível em:

[https://www.provaparana.pr.gov.br/sites/prova/arquivos\\_restritos/files/documento/2025-12/matriz\\_referencia\\_1edicao\\_1trimestre2025\\_ef\\_6ano\\_lingua\\_inglesa.pdf](https://www.provaparana.pr.gov.br/sites/prova/arquivos_restritos/files/documento/2025-12/matriz_referencia_1edicao_1trimestre2025_ef_6ano_lingua_inglesa.pdf). Acesso em: 04 mar. 2026.

Para além da matriz original do Saeb, os descritores adicionais (“d” e “Hd”) introduzem novas habilidades e detalham operações de leitura. Esse movimento amplia o conjunto de habilidades avaliadas e reconfigura parcialmente os parâmetros da matriz, incorporando tópicos específicos que, como apresento a seguir, alinham-se aos conteúdos trabalhados na plataforma.

Com o intuito de explicitar esse direcionamento, trago no quadro a seguir, o conjunto de habilidades incorporadas à matriz da prova do 3º ano do Ensino Médio a partir dessas novas nomenclaturas, destacando os descritores introduzidos pela SEED/PR.

Quadro 9 – Novos descritores da matriz da Prova Paraná (2024; 2025) para o 3º ano do Ensino Médio

| Sigla                     | Descrição da habilidade                                                                                                                                   |
|---------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>d01</b><br><b>Hd01</b> | Reconhecer o assunto principal e/ou informações gerais de textos sobre autoconhecimento, e/ou desenvolvimento pessoal e/ou projetos pessoais.             |
| <b>d02</b><br><b>Hd02</b> | Compreender a(s) intencionalidade(s) de textos que abordam as transformações e/ou tendências no mundo do trabalho.                                        |
| <b>d03</b><br><b>Hd03</b> | Identificar os elementos composicionais e/ou a(s) função(ões) sociocomunicativa(s) de um currículo profissional e/ou documentos complementares.           |
| <b>d04</b><br><b>Hd04</b> | Localizar informações em textos sobre competências e habilidades demandadas pelo mundo do trabalho atual, e/ou sobre projetos pessoais.                   |
| <b>d05</b><br><b>Hd05</b> | Identificar características e/ou elementos de uma entrevista de emprego.                                                                                  |
| <b>d06</b><br><b>Hd06</b> | Reconhecer o efeito de sentido de palavras/expressões usadas em uma entrevista de emprego, e/ou os comportamentos e ações valorizados pelos recrutadores. |
| <b>d07</b>                | Inferir o sentido de palavras ou expressões em textos sobre o mundo globalizado e multicultural e/ou sobre práticas de grupos étnicos diversos.           |
| <b>d08</b>                | Analisar textos que abordam a importância da língua inglesa para inserção no mundo globalizado.                                                           |
| <b>d09</b>                | Comparar informações entre textos sobre problemas socioculturais e possíveis estratégias de intervenção.                                                  |

Fonte: Elaborado pela autora com base nas matrizes de referência da Prova Paraná (2024; 2025). Disponível em: [https://www.provaparana.pr.gov.br/conteudos\\_edicao2\\_2024](https://www.provaparana.pr.gov.br/conteudos_edicao2_2024). Acesso em: 4 mar. 2026.

A análise dos descritores evidencia a incorporação de habilidades diretamente vinculadas ao universo do trabalho, ao contemplar aspectos como a elaboração e a leitura de

currículos profissionais, a preparação para entrevistas de emprego e o reconhecimento de competências, comportamentos e ações valorizados por recrutadores e pelo mercado de trabalho. Esse direcionamento também se manifesta na organização temática da plataforma, cujos percursos formativos, especialmente no curso Inglês para Negócios, passam a estruturar-se em torno de situações comunicativas vinculadas ao contexto profissional, conforme análise anterior. Compreendo que tais elementos, ao deslocarem processos de leitura como reconhecer, compreender, inferir e analisar para textos predominantemente vinculados ao universo corporativo, situam a prova no centro de um conjunto de documentos que convergem para essa abordagem, ao mesmo tempo em que fortalecem a plataforma como instrumento de regulação das práticas pedagógicas.

É relevante destacar, também, que essa nova matriz de referência não se apresenta de forma integral. Essa limitação dificulta a compreensão mais ampla de sua organização e abrangência, fragilizando sua transparência enquanto documento orientador da avaliação. Percebo que essa fragmentação não se configura apenas como uma restrição de acesso, mas se relaciona ao próprio modo de constituição desses descritores, cuja elaboração parece acompanhar o percurso formativo da plataforma. Nesse sentido, a matriz passa a operar como um referencial legitimador da lógica da plataforma, sendo mobilizada para justificar o distanciamento entre o que é proposto no documento e o que é efetivamente operacionalizado na plataforma.

Cabe ainda destacar que tais elementos não constituem apenas uma reorganização dos conteúdos avaliados pela prova, mas incidem sobre a própria racionalidade que passa a orientar o processo avaliativo de LI na rede. Nesse sentido, ao vincular a avaliação do desempenho escolar a métricas externas padronizadas, esse tipo de instrumento tende a reduzir a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem a indicadores mensuráveis. Como aponta Libâneo (2018), avaliações dessa natureza não contemplam dimensões fundamentais da formação humana, como a elaboração do pensamento, a expressão de emoções ou a construção de sentidos na leitura, limitando-se à verificação da correspondência entre o que é exigido nas provas e as respostas dos estudantes. O autor problematiza ainda que:

O estabelecimento de metas quantitativas e a apuração de resultados é um mecanismo de regulação do sistema escolar cujo objetivo real é a responsabilização das escolas e dos professores pelo êxito ou insucesso dos alunos nas provas de avaliação externas, descarregando a responsabilidade dos problemas da educação e do ensino à escola e aos professores (Libâneo, 2018, p. 72).

Dada a pressão por resultados nesta avaliação, percebo que a Prova Paraná deixa de ser um instrumento diagnóstico e passa a atuar como um instrumento de legitimação das escolhas curriculares definidas pela plataforma, assim como um dispositivo controle e culpabilização do trabalho docente. A relevância atribuída a esses dados também aparece no discurso institucional da EF. Em material divulgado na página EF *Impact*, a empresa afirma que seu “impacto é claramente visível nos dados” e que, de acordo com o teste estadual de inglês realizado no Paraná, aqueles que utilizaram a plataforma EF teriam apresentado uma melhora de 32,5% nos resultados após dois anos de uso.<sup>60</sup> Embora o nome da avaliação não seja explicitado na página, a descrição e a abrangência mencionadas permitem associá-lo à Prova Paraná.

Ainda que tais estatísticas sejam mobilizadas como evidência da eficácia da plataforma, os dados que sustentam essa afirmação não são disponibilizados publicamente nem acompanhados de informações metodológicas que permitam verificar os critérios de cálculo, os instrumentos utilizados ou as condições de comparação entre os grupos analisados.

Ao finalizar a análise desta seção, concluo que os deslocamentos observados e a aproximação progressiva com os conteúdos da plataforma não se configuram como movimentos isolados, mas como parte de um processo mais amplo de alinhamento entre a plataforma e a prática de ensino de LI na rede. Esse movimento evidencia não apenas uma reconfiguração dos conteúdos e das formas de avaliação, mas também tensiona as concepções de linguagem que sustentam essas práticas.

Nesse sentido, na seção seguinte, volto-me à análise dessas concepções, buscando compreender como diferentes sentidos de linguagem se colocam em disputa no contexto do ensino de LI na rede estadual.

## **5.2 Deslocamento linguístico-discursivo: tensões entre concepções críticas de linguagem e abordagens instrumentais da língua inglesa**

Ao longo da seção anterior, evidenciei como a organização do ensino de LI na rede estadual do Paraná vem sendo progressivamente atravessada por um processo de distanciamento entre o que é proposto nos documentos orientadores e o que se materializa na plataforma Inglês Paraná *High*. Esse movimento, contudo, não se limita à dimensão estrutural ou organizacional do ensino, mas incide diretamente sobre as formas de conceber a linguagem e as práticas que dela decorrem. É a partir dessas tensões que, nesta seção, analiso as

---

<sup>60</sup> EF Impact - Disponível em: <https://impact.ef.com/stories/transforming-student-lives-in-brazil/>. Acesso em 10 mar 2026.

concepções de linguagem em jogo, buscando compreender como diferentes sentidos se constituem e entram em disputa no contexto do ensino de LI na rede estadual.

Início este percurso problematizando uma abordagem de ensino de LI amplamente difundida nas práticas pedagógicas e também articulada à BNCC (Brasil, 2018), que organiza o ensino a partir de habilidades de leitura, oralidade, conhecimentos linguísticos e escrita, observando como tais dimensões são materializadas nas atividades propostas pela plataforma Inglês Paraná *High*. Parto do pressuposto de que tais habilidades, conforme delineadas na BNCC (Brasil, 2018), devem estar ancoradas em uma concepção de linguagem como prática social, multimodal e situada, o que implica a mobilização de processos interpretativos, críticos e contextualmente orientados.

Ao articular a centralidade do ensino por habilidades, Mulik (2023, p. 36) analisa que:

O conceito de língua como prática social extrapola a visão reducionista de que ensinar uma língua estrangeira significa apenas trabalhar quatro habilidades – leitura, escrita, oralidade (fala) e compreensão oral. [...] É preciso reconhecer que, ao nos inserirmos nas práticas sociais, dificilmente utilizamos a língua de maneira isolada, ou seja, apenas a escrita ou apenas a fala .

Nesse sentido, a organização do ensino a partir de habilidades, quando desvinculada de uma perspectiva contextualizada, tende a fragmentar a linguagem em competências isoladas, esvaziando sua dimensão social e discursiva. O exemplo apresentado a seguir, bem como os subsequentes, ilustram como tais práticas se materializam nas atividades da plataforma, dando início ao percurso analítico desenvolvido nesta seção. Esses recortes não se destinam à análise aprofundada de habilidades isoladas, mas funcionam como exemplificações dos deslocamentos evidenciados à luz dos referenciais teóricos adotados.

Além disso, não se trata de casos isolados, mas de atividades que integram um conjunto recorrente nas diferentes séries e anos atendidos pela plataforma Inglês Paraná, cuja estrutura revela um padrão característico das propostas apresentadas pela plataforma. Para exemplificar esse modelo, apresento a seguir uma atividade de leitura atribuída na plataforma.

Figura 18 - Atividade de leitura na plataforma Inglês Paraná High



Fonte: Canal do professor. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yIFWQOyJ7Gc>. Acesso em 19 mar. 2026

Observo que o exercício apresenta um *script* genérico, centrado na escolha de respostas de múltipla escolha. O texto, nesse sentido, funciona como extensão do tema proposto na lição, e não como um gênero autêntico inserido em um contexto real de uso. Seguindo esse mesmo padrão, nas atividades de leitura da plataforma, os alunos são conduzidos a selecionar respostas entre opções pré-determinadas, além de realizar exercícios do tipo “*fill in the gap*” ou de reorganização de frases, o que evidencia uma abordagem automatizada, frequentemente centrada na decodificação lexical e gramatical.

Essa abordagem, conforme discutida por Brahim *et al.* (2021, p. 45), é definida a partir de um entendimento de leitura como um processo de “extração” de informações, denominado como “decifração”:

A decifração de textos, por sua vez, diz respeito ao entendimento de que cada texto traz em si um sentido que foi construído pela sua autora, que deve ser compreendido, tal e qual, pela leitora. O papel da leitora, assim, é passivo, uma vez que a ela cabe o simples trabalho de decodificar palavras isoladamente e, mais tarde, agrupar os significados de cada palavra de modo a chegar à “compreensão” do texto.

Ao conceber o processo de leitura como um movimento mecânico, e não analítico, a plataforma desconsidera que a interpretação é influenciada por quem lê, seus repertórios socioculturais, por suas experiências, pelos conhecimentos mobilizados e pelo contexto em que o texto é produzido e lido, sendo o processo de leitura “[...] uma atividade social, e que,

portanto, vai além de compreender e interpretar as linhas e as entrelinhas de um texto” (Brahim *et al.*, 2021, p. 49).

Em um recorte teórico voltado à análise da fluência leitora na plataforma Inglês Paraná *High*, a dissertação de Krause (2025) tensiona a ideia de leitura proposta nesse contexto ao problematizar “[...] a rigidez mecânica e a artificialidade dos textos da Plataforma Inglês Paraná *High*, evidenciando que a plataforma inviabiliza o processo dialógico e a construção ativa de sentido pelo/a leitor/a, reduzindo a leitura a uma simples decodificação passiva” (Krause, 2025, p. 54). De forma semelhante, a pesquisa de Silva (2023, p. 69) também evidencia “[...] a predominância de atividades do tipo passiva na plataforma, bem como a insuficiência de atividades de leitura ativa e de multiletramentos”.

Além da fragmentação no modo como o processo de leitura é operacionalizado na plataforma, destaco, também, a ausência de gêneros textuais para o trabalho com as práticas de leitura. O RCP (Paraná, 2018) reforça que o ensino-aprendizagem deve fundamentar-se no trabalho com textos e gêneros discursivos, verbais e não verbais, articulados às práticas de leitura, escrita e oralidade. Nessa perspectiva, o RCP (Paraná, 2018) orienta que os gêneros textuais sejam o ponto de partida das aulas de LI, respeitando o nível de complexidade adequado a cada ano/série, além de contemplar a diversidade de práticas comunicativas contemporâneas.

No CREP (Paraná, 2021), referência para as séries finais do Ensino Fundamental, é possível acessar uma ampla variedade de gêneros textuais pertencentes a diferentes esferas de circulação social. Entre elas, destacam-se as esferas jornalística/midiática, com gêneros como reportagens, artigos de opinião, podcasts e notícias; a esfera publicitária, que inclui anúncios, campanhas e infográficos; a esfera acadêmica, que abrange apresentações orais, tomadas de notas, pesquisas e o uso de gráficos e tabelas; as esferas artística e cultural, que envolve quadrinhos e outras produções visuais; e a esfera cotidiana, representada por bilhetes e textos informais. O CREP (Paraná, 2021) também enfatiza a esfera digital, com o trabalho com textos multimodais e novos gêneros emergentes das interações em ambientes virtuais. Da mesma forma, o Currículo da Formação Geral Básica (Paraná, 2022), voltado ao Ensino Médio, apresenta uma organização que abrange uma ampla variedade de gêneros discursivos, distribuídos em tabelas conforme diferentes campos de atuação, tais como a vida pública, a vida pessoal, as práticas de estudo e pesquisa, o campo jornalístico/midiático e o artístico-literário. O documento destaca uma expressiva diversidade de gêneros, incluindo currículo, jogos, *planners*, *talk show*, relatos, editais, literatura indígena e afro-brasileira, leis,

entre outros, evidenciando as múltiplas formas de linguagem que circulam socialmente (Paraná, 2022).

A leitura em LI pode ser compreendida como uma prática que ultrapassa o domínio estritamente sistêmico da linguagem, articulando conhecimentos linguísticos, textuais e experiências de mundo do aprendiz. Nessa perspectiva, a leitura em LI não se limita à compreensão de estruturas ou gêneros, mas amplia-se para o contato com diferentes práticas discursivas, possibilitando ao sujeito reconhecer e interagir em distintas situações comunicativas. Quando orientada por uma abordagem crítica, essa prática favorece ainda o deslocamento de uma visão instrumental da linguagem para uma compreensão situada e socialmente construída (Novelli; Jung; De Castro, 2018).

Na contramão dessas orientações, os textos mobilizados na plataforma se estruturam a partir de roteiros previamente definidos e de textos não autênticos, desvinculados de suas condições reais de circulação e da realidade dos estudantes, o que limita a compreensão do idioma por meio de práticas discursivas socialmente situadas. Nesse contexto, as práticas de leitura mobilizadas distanciam-se de uma concepção de linguagem como prática social, histórica e situada, configurando um deslocamento significativo em relação às perspectivas críticas de letramentos que orientam o ensino de LI nos documentos normativos.

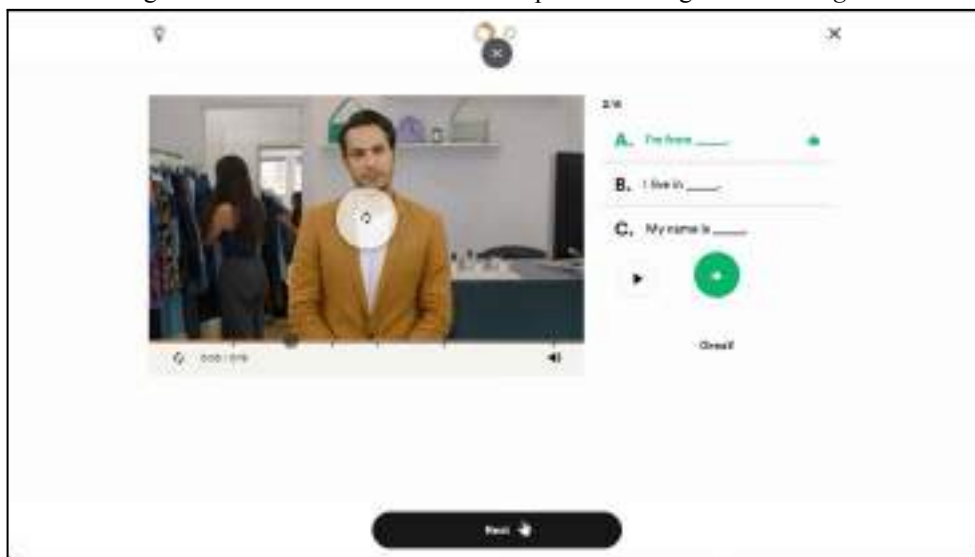
Volto agora a olhar para a prática da oralidade e a forma como ela é concebida na plataforma. Para iniciar esse percurso, mobilizo a pesquisa de Chichorro (2025), que investiga as atividades de compreensão oral propostas na plataforma Inglês Paraná, direcionadas ao 9º ano. Em consonância com os elementos já levantados nesse percurso, o autor atesta que a oralidade é predominantemente mobilizada por meio de exercícios de escuta controlada, repetição e gravação de respostas orientadas por modelos pré-estabelecidos, sem a promoção de interação efetiva ou negociação de sentidos. Para exemplificar esse modelo, tomo como exemplo a imagem a seguir<sup>61</sup>:

---

<sup>61</sup> A imagem utilizada foi extraída de um vídeo produzido por uma rede de ensino do estado de São Paulo, que atualmente utiliza a mesma plataforma. A opção por esse material justifica-se pela sua disponibilidade pública e ausência de restrições de uso de imagem, sendo empregada, nesta pesquisa, como recurso ilustrativo das práticas analisadas.



Figura 19 - Atividade de oralidade na plataforma Inglês Paraná High



Fonte: Canal do Youtube - Diretoria de Ensino Região Assis (2024), disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-Bh-6QGvJYM>. Acesso em: 19 mar. 2026.

Esse exemplo demonstra que a produção oral na plataforma, seja na compreensão oral ou na fala, é materializada por meio da reprodução de enunciados previamente apresentados. Duboc (2014) problematiza essas questões ao discutir sobre a forma como muitos materiais didáticos tratam práticas comunicativas. Dessa maneira, grande parte das atividades de oralidade tende a assumir situações comunicativas artificiais, previsíveis e despolitizadas, que simulam interações pouco conectadas às complexidades do cotidiano. A pesquisadora argumenta ainda que, embora legítimas e desejáveis, situações discursivas comuns à vida cotidiana não precisam ser excluídas, mas sim, problematizadas, pois é esse movimento que possibilita “[...] uma expansão que busca justamente ensinar aspectos da língua e ao mesmo tempo convidar o aluno a se posicionar diante do tema.” (Duboc, 2014, p. 30).

Na contramão das reflexões contemporâneas que têm problematizado o ensino da LI e ampliado as possibilidades de compreensão sobre seus usos, a plataforma mantém-se ancorada em uma lógica orientada pelo falante “ideal”. Tal configuração, como aponta Chichorro (2025, p. 71), “[...] não explora aspectos interculturais, e o inglês utilizado nas gravações é americano e britânico, sem apresentar características que promovam certa diversidade cultural e linguística”.

Ao observar materiais vinculados à EF *English Live*, torna-se evidente que esse padrão se ancora nas variantes mencionadas, apresentadas como referências legítimas de uso. Em textos mobilizados na página institucional da empresa<sup>62</sup>, encontram-se enunciados como

<sup>62</sup> EF EDUCATION FIRST. Inglês americano x inglês britânico. EF English Live, [s.d.]. Disponível em: <https://englishlive.ef.com/pt-br/blog/ingles-na-vida-real/ingles-americano-x-ingles-britanico/>. Acesso em: 22 mar. 2026.

“Você já viu filmes americanos e britânicos?” ou “Se você for viajar para um desses dois lugares, não vai precisar passar pela situação de usar a palavra errada no lugar errado”. Tais formulações associam o domínio da língua à adequação a contextos específicos, em detrimento da diversidade de usos do inglês em escala global.

Tal lógica, também reforçada nos *slides* da SEED/PR, tende a desconsiderar a legitimidade de diferentes repertórios linguísticos ao privilegiar a reprodução de modelos padronizados de uso da língua, como se observa na orientação do material a seguir que solicita que o estudante “imite a pronúncia e a entonação”:

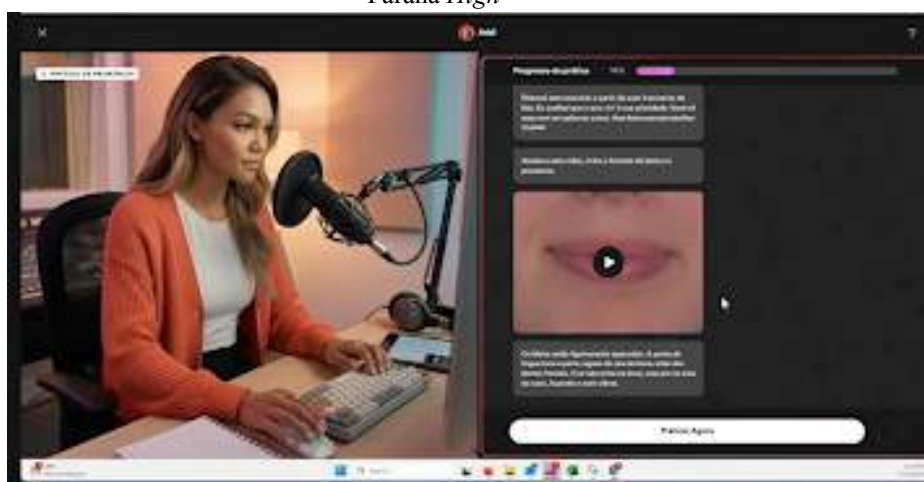
Figura 20 - Exemplo de prática de oralidade na plataforma Inglês Paraná High



Fonte: Chichorro (2025, p.46).

Em uma atualização significativa em sua configuração, a plataforma passou a incorporar vídeos gerados por inteligência artificial (IA), especialmente a partir de 2025, com desdobramentos observáveis em atualizações posteriores. Em um vídeo institucional apresentado pela SEED/PR sobre essa atualização, representado na figura a seguir, evidencia-se uma ferramenta que organiza a prática da pronúncia a partir da exposição a um modelo oral previamente definido, identificando os fonemas considerados “incorretos” nas produções orais dos estudantes. Nessa dinâmica, os sons são apresentados de forma isolada, por meio de pequenos vídeos que demonstram sua articulação a partir da imagem de uma boca em close, como se observa a seguir.

Figura 21 - Atividade de prática de pronúncia baseada na reprodução de fonemas na plataforma Inglês Paraná High



Fonte: Canal do professor. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=yIFWQOyJ7Gc>. Acesso em 22 mar 2026.

Nesse tipo de exercício, a ênfase recai na escuta e na repetição, orientadas pela tentativa de aproximação ao padrão apresentado no vídeo, sem que haja uma explicitação clara acerca da variante linguística que o sustenta. Ainda que tal recurso expresse uma inovação em termos de prática de pronúncia, essa abordagem reforça a centralidade da LI a partir de modelos normativos e padronizados, ancorados em variantes socialmente legitimadas como “corretas” ou superiores por ocuparem posições de prestígio, distanciando-se da concepção do ILF (Calvo; El Kadri; Gimenez, 2014), e das orientações difundidas tanto nos documentos orientadores, quanto nas discussões contemporâneas sobre o ensino de línguas. Uma alternativa a essa perspectiva padronizada, seria, de acordo com Calvo *et al.* (2009, p. 6): “[...] privilegiar a prática de sons necessários para a inteligibilidade, ou seja, se a pronúncia do aluno não impedir a comunicação entre outros falantes não-nativos, ele não deveria ser corrigido”.

Nesse horizonte, Gimenez, El Kadri e Calvo (2018) mobilizam a importância de uma agenda crítica e sensível ao ensino de ILF que rompa com crenças associadas ao monolinguismo e ao imperialismo linguístico. Para as autoras, essa perspectiva possibilita aos docentes a problematização de visões normativas de língua e “[...] permitiria, ainda, que professores e aprendizes explorassem, conjuntamente, o que entendemos por comunicação e como as relações de poder se manifestam quando usamos o inglês” (Gimenez, El Kadri e Calvo, 2018, p. 183).

Ainda que essa abordagem possa ser trabalhada em aulas não mediadas pela plataforma, a fragmentação entre diferentes orientações gera desconexões significativas entre os conteúdos, dificultando a construção de uma proposta de ensino coerente e comprometida

com esse direcionamento. Essa dificuldade não se restringe à organização dos materiais, mas atravessa também as práticas docentes, como aponta Mulik (2023), ao discutir a centralidade das práticas contemporâneas no ensino de LI. A autora problematiza os limites das concepções de língua que ainda orientam grande parte das práticas pedagógicas e dos materiais institucionais, revelando como essas concepções também se fazem presentes no cotidiano docente.

Sigo agora para a análise das atividades concebidas no eixo dos conhecimentos linguísticos. Larsen-Freeman (2001), ao romper com a concepção do ensino de uma gramática normativa e descontextualizada, propondo uma reflexão contextualizada da gramática em uso, observa que

Equiparar gramática à forma e o ensino de gramática ao ensino de regras linguísticas explícitas referentes à forma é excessivamente limitador [...]. A gramática diz respeito à forma, e uma maneira de ensinar a forma é apresentar regras aos estudantes; no entanto, a gramática envolve muito mais do que a forma, e seu ensino é prejudicado quando os estudantes são apenas expostos a regras (Larsen-Freeman, 2001, p. 251, tradução nossa).<sup>63</sup>

Larsen-Freeman (2001) problematiza, também, a concepção da gramática enquanto um conjunto de estruturas estáticas, descontextualizadas e esvaziadas de sentido. Essa perspectiva possibilita problematizar a fragmentação das habilidades linguísticas e a redução da linguagem a estruturas formais, abrindo caminho para diálogos com abordagens críticas mais recentes. Ainda que em muitos contextos de ensino uma perspectiva de ensino de LI orientada por estruturas gramaticais seja aceita, a BNCC (Brasil, 2018) defende que o estudo da língua deve ocorrer de forma articulada, permitindo que os estudantes compreendam o funcionamento do idioma a partir dos seus usos, variações e adequações nos diferentes contextos comunicativos. Nesse sentido, o documento aponta que

Aspectos como precisão, padronização, erro, imitação e nível de proficiência ou domínio da língua são substituídos por noções mais abrangentes e relacionadas ao universo discursivo nas práticas situadas dentro dos campos de atuação, como inteligibilidade, singularidade, variedade, criatividade/invenção e repertório (Brasil, 2018, p. 485).

Contudo, o que observo na plataforma é que a mobilização de aspectos linguísticos se dá a partir da ênfase em regras estruturais da língua, sendo essas instruções apresentadas de

---

<sup>63</sup> Equating grammar with form and the teaching of grammar with the teaching of explicit linguistic rules concerning form are unduly limiting [...]. Grammar is about form and one way to teach form is to give students rules; however, grammar is about much more than form, and its teaching is ill served if students are simply given rules.

forma direta e descontextualizada, sem favorecer a compreensão do uso desses elementos em situações reais de comunicação, como analiso no exemplo a seguir:

Figura 22 - Exemplo de exposição gramatical na plataforma Inglês Paraná High



Fonte: EF Impact. Disponível em: <https://impact.ef.com/stories/transforming-student-lives-in-brazil/>. Acesso em: 19 mar. 2026.

Nas atividades propostas na plataforma é recorrente a solicitação para que o/a estudante identifique e reproduza a forma verbal considerada correta, o que Larsen-Freeman (2001) denomina como uma abordagem dedutiva, na qual os estudantes recebem a regra e, em seguida, a aplicam em exercícios. No contexto da plataforma é possível identificar a predominância desse tipo de abordagem, na qual a compreensão gramatical assume um caráter estrutural, centrado na leitura e na memorização de regras, bem como na realização de exercícios mecânicos. Uma oposição a essa prática seria o que a Larsen-Freeman (2001) denomina de atividade indutiva, na qual os estudantes inferem a regra a partir de um conjunto de exemplos:

Por exemplo, ao praticar uma abordagem indutiva para a distinção entre substantivos contáveis e incontáveis em inglês, os estudantes poderiam ser apresentados a amostras de linguagem, como um encarte de supermercado. Em seguida, seriam incentivados a fazer suas próprias observações sobre a forma dos substantivos contáveis e incontáveis. O professor poderia ouvir essas observações e então ajudá-los a resumir, generalizando, as duas categorias de substantivos (Larsen-Freeman, 2001, p. 264, tradução nossa).<sup>64</sup>

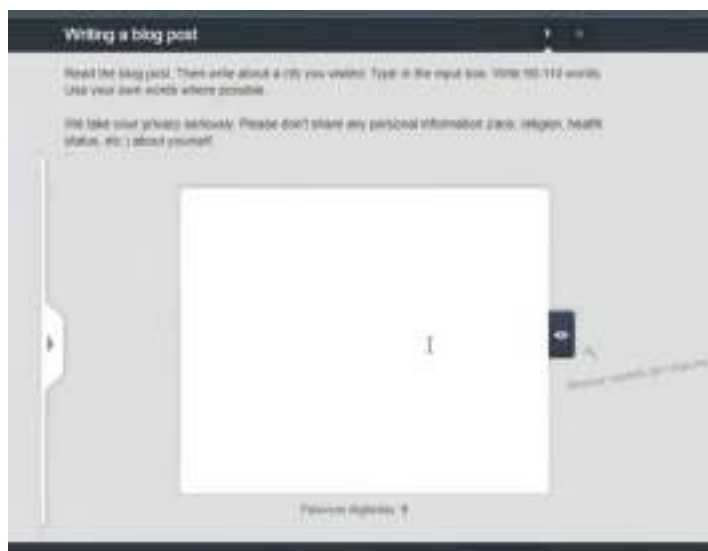
<sup>64</sup> For instance, when practicing an inductive approach to the mass/count noun distinction in English, students could be presented with a language sample, such as a grocery advertising circular. They then would be encouraged to make their own observations about the form of mass and count nouns. The teacher might listen to their observations and then might summarize by generalizing about the two categories of nouns.

Ao contrastar essas duas abordagens metodológicas, é possível refletir acerca das práticas que reduzem o ensino de gramática à apresentação de regras explícitas. À luz dessa discussão, atividades que se limitam à exposição normativa e à resolução de exercícios de reprodução, tendem a restringir as possibilidades de reflexão, de construção de generalizações e de uso significativo da linguagem.

Na contramão das orientações da BNCC (Brasil, 2018) e das contribuições de Larsen-Freeman (2001), a plataforma acaba por consolidar uma abordagem gramatical que privilegia a fragmentação e a estabilização de formas linguísticas, dissociadas de seus usos sociais. Ao organizar os conteúdos em tópicos isolados e exercícios de reprodução, o ensino da gramática é reduzido a um treinamento formal, pouco sensível às variações e aos contextos de uso da linguagem.

Nessa direção, passo a analisar de que modo a produção escrita é concebida e operacionalizada nesse contexto. Para encaminhar essa reflexão, apresento um exemplo de proposta de produção escrita articulada na plataforma Inglês Paraná *High*. Cabe destacar que essas atividades se organizam de formas distintas ao longo dos níveis. Nos níveis iniciais, predominam atividades de completar palavras ou frases, enquanto nos níveis subsequentes são propostas produções escritas curtas, conforme ilustrado na figura a seguir.

Figura 23 - Atividade de produção escrita na plataforma Inglês Paraná *High*



Fonte: Núcleo Regional de Educação de Curitiba. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TBcsENeWAQg>. Acesso em: 10 mar. 2025.

Nesse tipo de exercício, recorrente nas propostas de escrita da plataforma, espera-se que o estudante escreva sobre o tema discutido na lição. Contudo, o sistema não apresenta

objetivos ou critérios qualitativos. Como resultado, é possível que o aluno digite palavras aleatórias apenas para atingir o número exigido, sem que o professor tenha acesso ao conteúdo produzido. O que percebo, a partir do exemplo exposto, é que a proposta de produção escrita é orientada por um aspecto puramente lexical, sem mobilizar dimensões semânticas, discursivas ou críticas da linguagem.

Para compreender esse aspecto, mobilizo as reflexões de Brahim *et al.* (2021, p. 30), que enfatizam que “A linguagem está sempre atrelada à existência de pessoas que a usam em determinadas situações culturais e histórico-sociais”. Tal compreensão implica reconhecer que a escrita, assim como a oralidade, se constitui em função de condições de produção específicas, relacionadas “[...] à razão pela qual se escreve, para quem se escreve, de que forma se escreve e quem é a pessoa que desempenha o ato de escrever” (Brahim *et al.*, 2021, p. 30). No entanto, ao desconsiderar essas dimensões, a plataforma reduz a escrita a uma atividade operacional, desvinculada de seus contextos de uso, esvaziando seu caráter discursivo.

Ainda que no exemplo mobilizado seja solicitado que o/a estudante produza um *post* sobre uma cidade visitada, o que poderia indicar uma aproximação com práticas sociais de linguagem, esse processo não se configura de forma efetivamente situada, uma vez que não há a definição de um interlocutor, de um propósito comunicativo claro ou de um espaço real de circulação. Esse tipo de orientação também esvazia a potencialidade de materialização da linguagem multimodal, ao limitar a elaboração ou a inserção de outros recursos semióticos, como imagens, vídeos, *emojis*, *links* e diferentes formas de organização textual, constitutivos das práticas contemporâneas de produção de sentidos.

Ao considerar a presença da plataforma Inglês Paraná *High* no contexto das práticas de letramento digital, torna-se relevante problematizar de que modo suas propostas favorecem, ou limitam, a ampliação das práticas de linguagem em contextos digitais. Ferraz (2012) apresenta diferentes perspectivas que enfatizam a relação entre tecnologia e educação. Segundo o autor, o uso da tecnologia na educação pode ser compreendido a partir de duas perspectivas: uma abordagem instrumental, que a concebe como ferramenta voltada ao aprimoramento do ensino tradicional, e uma abordagem sociocultural, que a entende como parte de um ecossistema educacional mais amplo, atravessado por práticas sociais, culturais e críticas.

Nesse sentido, observo que a plataforma se aproxima de uma abordagem predominantemente instrumental, ao operar como suporte para a execução de tarefas previamente estruturadas, sem mobilizar práticas que favoreçam a problematização dos usos

da linguagem em contextos digitais e suas implicações sociais, culturais e discursivas. Assim, como alerta Monte Mór (2017, p. 9), “[...] não se trata apenas de introduzir aparelhos tecnológicos e conexão em rede nas escolas”, uma vez que a inserção da tecnologia digital no contexto escolar exige uma revisão crítica das concepções de linguagem. Sem esse movimento, tais recursos tendem a se configurar em práticas ancoradas na padronização e na previsibilidade, o que limita a abrangência de propostas alinhadas aos multiletramentos críticos.

Na contramão dessa perspectiva, a plataforma revela um esvaziamento da leitura em direção à percepção das relações de poder, das ideologias e das questões socioculturais presentes nos discursos, elementos centrais dos letramentos críticos. Diante das reflexões apresentadas, problematizo, ainda, como a plataforma concebe a dimensão intercultural, que, além de constituir um dos eixos estruturantes do ensino de LI na BNCC (Brasil, 2018), ocupa lugar central nas discussões contemporâneas da área.

De acordo com Mulik (2023, p. 73), “[...] o conceito de interculturalidade está relacionado à comunicação entre pessoas de diferentes culturas dentro de um país ou no encontro de fronteiras”. No entanto, a própria autora ressalta que diante de sua complexidade e abrangência, essa dimensão não se esgota nessa definição, demandando uma compreensão mais ampliada. Nessa direção, a pesquisadora pontua que

O projeto educativo inserido em uma perspectiva intercultural requer a identificação e a promoção de práticas que possibilitem a articulação no reconhecimento às diferenças não como apagamento ou homogeneização, mas como possibilidade de construção do diálogo sensível e crítico, tendo em vista que essas questões estão sempre inseridas em práticas de linguagem (Mulik, 2023, p. 72).

À luz dessa compreensão, torna-se possível tensionar como a dimensão intercultural é operacionalizada na plataforma. Retomo, para isso, dois percursos sugeridos para a 3ª série, apresentados sob os títulos “comunicação intercultural” e “práticas sociais”. Ainda que tais denominações possam sugerir uma ampliação das discussões acerca das relações culturais ou sociais no uso da língua, o que se efetiva na plataforma são roteiros de socialização restritos ao espaço corporativo, voltados ao atendimento de demandas profissionais específicas. Isso pode ser observado nos eixos temáticos que orientam as atividades, como “Socializando em um jantar de negócios”, “Brinde em um jantar de negócios” ou “Fazendo um discurso em um jantar”. Na prática, o que se observa é um esvaziamento daquilo que se estabelece como prática intercultural no ensino de LI, evidenciando um distanciamento entre os pressupostos teóricos que orientam essa dimensão e sua materialização na plataforma.



A prática da interculturalidade é também tensionada ao mobilizar cenários padronizados e descolados de interações interculturais reais, limitando o desenvolvimento da competência intercultural alinhada ao ILF, conforme propõe Calvo *et al.* (2009). Ao priorizar o desempenho técnico, a plataforma limita a problematização da linguagem em seus usos sociais, favorecendo a formação de sujeitos adaptáveis às demandas propostas, em detrimento de uma postura crítica. Como consequência, conforme problematiza Duboc (2014), esse alinhamento produz aprendizes treinados para operar em contextos específicos, mas pouco mobilizados a refletir sobre os sentidos e as implicações sociais da linguagem.

Ao encerrar essa seção, compreendo que as análises desenvolvidas evidenciam um conjunto de deslocamentos que tensionam as concepções críticas de linguagem no ensino de LI no contexto da plataformização. Esses deslocamentos se materializam na redução das práticas de leitura à decodificação, na oralidade orientada pela imitação de modelos legitimados, na escrita compreendida como tarefa operacional e na limitação das potencialidades dos multiletramentos críticos e da dimensão intercultural. Em meio a essas reconfigurações, os sentidos em disputa no ensino de LI revelam não apenas diferentes formas de conceber a linguagem, mas também implicações para a formação dos sujeitos e para o trabalho docente, apontando para a necessidade de problematizar os caminhos assumidos no contexto da plataformização do ensino.

### **5.3 Deslocamento pedagógico-institucional: reconfigurações do papel do professor e dos sentidos atribuídos à escola**

A partir das análises desenvolvidas, compreendo a necessidade de avançar na discussão das transformações que perpassam o ensino de LI no contexto da plataformização, especialmente no que se refere ao reposicionamento da escola e à reconfiguração do papel docente. A capa da Edição Pedagógica do Jornal 30 de Agosto, publicada pela APP-Sindicato em fevereiro de 2024, constitui um ponto de entrada significativo para a discussão proposta nesta seção. A composição visual tensiona questões já problematizadas anteriormente e, ao mesmo tempo, amplia o debate aqui desenvolvido. Ao representar a escola como uma espécie de máquina operada por interesses econômicos, a imagem evidencia, de forma crítica, a presença de avaliações externas, plataformas digitais, processos de militarização e mecanismos de controle que incidem sobre o cotidiano escolar. No interior desse processo, a escola passa a ser concebida como uma fábrica orientada por indicadores, metas e resultados

mensuráveis, o que contribui para o apagamento dos sujeitos que a constituem, tanto professores quanto estudantes.

Figura 24 - A escola como fábrica de números



Fonte: APP-Sindicato. Jornal 30 de Agosto, fev. 2024.

No âmbito das concepções que circunscrevem o papel da escola na sociedade, as finalidades atribuídas à educação assumem sentidos distintos conforme os pressupostos políticos e ideológicos que orientam sua organização. Nesse sentido, a própria definição do que se entende por educação pública, bem como os objetivos atribuídos à escola, não se constitui de forma neutra, mas está associada a determinados projetos de sociedade e de formação humana. Como observa Libâneo (2018, p. 50), “[...] se a escola é definida como empresa, serviço, sua finalidade é produzir alguma coisa, produzir um aluno, fabricar um aluno. Se é pensada como um direito, isso implica uma referência ao dever do Estado, e assim por diante.”

Nesse contexto, quando a escola passa a ser concebida sob a lógica de empresa ou serviço, sua finalidade tende a ser interpretada em termos de produção de resultados

educacionais. Em contraste, ao ser entendida como direito, a educação remete ao dever do Estado de garantir condições para o desenvolvimento humano e para a formação integral dos sujeitos. Ao discutir os fundamentos das políticas educacionais contemporâneas, Libâneo (2018) chama atenção para o fato de que a própria noção de qualidade da educação não é neutra nem objetiva, mas resulta de pressupostos filosóficos, ideológicos e políticos que orientam tanto a formulação das políticas educacionais quanto as diretrizes curriculares. Segundo o autor, nas últimas décadas, tais critérios têm sido progressivamente redefinidos à luz de uma racionalidade econômica que passa a incidir diretamente sobre diferentes dimensões da educação escolar, influenciando desde o planejamento das políticas públicas e a elaboração da legislação educacional até a organização curricular, os modos de gestão da escola e os próprios procedimentos pedagógico-didáticos (Libâneo, 2018).

No modelo de gestão empresarial adotado pela SEED/PR, o painel BI, amplamente utilizado na rede estadual, assume centralidade. Mais do que um instrumento técnico de gerenciamento, esse dispositivo articula dados referentes à frequência dos estudantes, ao desempenho em avaliações externas, às notas lançadas pelos professores, à participação dos educadores em cursos de formação continuada vinculados à SEED/PR e ao acesso às plataformas digitais, produzindo condições ampliadas de monitoramento. Ao reunir essas informações, a plataforma estabelece uma lógica de acompanhamento contínuo, na qual múltiplos aspectos do processo educativo são convertidos em indicadores comparáveis, passíveis de rastreamento e intervenção.

Nesse movimento, a leitura do processo educativo passa a ser mensurado por dados quantitativos de desempenho, redefinindo os sentidos atribuídos à aprendizagem e ao trabalho docente. Essa materialização pode ser observada no recorte apresentado a seguir, extraído do painel BI utilizado para monitorar os acessos à plataforma Inglês Paraná.

Figura 25 - Captura de tela de um registro do BI



Fonte: Núcleo Regional de Educação de Curitiba. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TBcsENeWAQg>. Acesso em: 23 mar. 2026.

Na figura acima, é possível observar como o sistema registra o acesso dos estudantes e a quantidade de lições realizadas na plataforma, dados que podem ser posteriormente convertidos em instrumento de avaliação e importados por meio do LRCO<sup>65</sup>. Esse movimento evidencia como a aprendizagem é traduzida em indicadores quantitativos e ranqueáveis, passíveis de comparação e intervenção. Nesse sentido, Libâneo (2018, p. 72), aponta que

[...] escolas e professores são introduzidos na lógica da produtividade e da competição individualista, descaracterizando o papel pedagógico dos professores, ou seja, a submissão à regulação do governo restringe suas possibilidades de criação, autonomia e inovação na sua sala de aula com seus alunos e, na escola, com os colegas.

Observo, ainda, um aspecto relevante nesse processo de coleta de dados: a identificação nominal do professor. Nesse sentido, a ferramenta permite selecionar um professor específico e visualizar o nível de engajamento de suas turmas na plataforma, o que permite a responsabilização individual do professor.

As formas de monitoramento pedagógico não se dão exclusivamente por meio do BI. Nesse contexto, identifiquei também o papel regulador do LRCO, ferramenta administrada

<sup>65</sup> A meta de realização de uma lição semanal na plataforma permite que o número de lições previstas para o trimestre seja convertido em uma nota, cujo valor deve ser estipulado pelo professor. Por meio do LRCO, essa nota pode ser importada e atribuída aos estudantes na composição da avaliação trimestral. Ainda que sua utilização não seja obrigatória, essa atribuição é institucionalmente encorajada, uma vez que 50% da carga horária de LI é destinada à realização das atividades na plataforma.

principalmente pela equipe pedagógica, uma vez que o sistema registra se os docentes utilizaram, ou não, os slides produzidos pela SEED/PR. Esse acompanhamento sistemático constitui mais um mecanismo de regulação do trabalho docente, ampliando a pressão pela adesão aos materiais institucionais.

Figura 26 - Relatório de ações do LRCO

**LRCO 2.0 – Módulo Planejamento – Relatórios**

**Observe a legenda**

Observe a legenda para entender o significado das cores utilizadas no relatório. O plano de aula registrado pelo professor é destacado em azul. A ausência de registro ou a não utilização do material pelo(a) docente é evidenciada em vermelho. Ainda que as orientações indiquem que sua utilização não é obrigatória, tais materiais passaram a constituir, na rede, uma espécie de “selo de validade” do trabalho pedagógico, operando como indicativo do que está sendo ensinado. Assim, o uso dos slides não apenas torna o trabalho docente visível e rastreável, mas também passa a funcionar como um critério implícito de validação do trabalho docente. Diante desse quadro, observe que tanto o BI quanto o LRCO atuam como parte de uma arquitetura que organiza e hierarquiza informações, as quais, para além de monitorarem a aprendizagem, instituem uma racionalidade que redefine os próprios critérios de valor no processo educativo.

| PLANEJAMENTO | AÇÕES | OBSERVAÇÕES |
|--------------|-------|-------------|
| 1.1.1        |       |             |
| 1.1.2        |       |             |
| 1.1.3        |       |             |
| 1.1.4        |       |             |
| 1.1.5        |       |             |
| 1.1.6        |       |             |
| 1.1.7        |       |             |
| 1.1.8        |       |             |
| 1.1.9        |       |             |
| 1.1.10       |       |             |
| 1.1.11       |       |             |
| 1.1.12       |       |             |
| 1.1.13       |       |             |
| 1.1.14       |       |             |
| 1.1.15       |       |             |
| 1.1.16       |       |             |
| 1.1.17       |       |             |
| 1.1.18       |       |             |
| 1.1.19       |       |             |
| 1.1.20       |       |             |
| 1.1.21       |       |             |
| 1.1.22       |       |             |
| 1.1.23       |       |             |
| 1.1.24       |       |             |
| 1.1.25       |       |             |
| 1.1.26       |       |             |
| 1.1.27       |       |             |
| 1.1.28       |       |             |
| 1.1.29       |       |             |
| 1.1.30       |       |             |
| 1.1.31       |       |             |
| 1.1.32       |       |             |
| 1.1.33       |       |             |
| 1.1.34       |       |             |
| 1.1.35       |       |             |
| 1.1.36       |       |             |
| 1.1.37       |       |             |
| 1.1.38       |       |             |
| 1.1.39       |       |             |
| 1.1.40       |       |             |
| 1.1.41       |       |             |
| 1.1.42       |       |             |
| 1.1.43       |       |             |
| 1.1.44       |       |             |
| 1.1.45       |       |             |
| 1.1.46       |       |             |
| 1.1.47       |       |             |
| 1.1.48       |       |             |
| 1.1.49       |       |             |
| 1.1.50       |       |             |
| 1.1.51       |       |             |
| 1.1.52       |       |             |
| 1.1.53       |       |             |
| 1.1.54       |       |             |
| 1.1.55       |       |             |
| 1.1.56       |       |             |
| 1.1.57       |       |             |
| 1.1.58       |       |             |
| 1.1.59       |       |             |
| 1.1.60       |       |             |
| 1.1.61       |       |             |
| 1.1.62       |       |             |
| 1.1.63       |       |             |
| 1.1.64       |       |             |
| 1.1.65       |       |             |
| 1.1.66       |       |             |
| 1.1.67       |       |             |
| 1.1.68       |       |             |
| 1.1.69       |       |             |
| 1.1.70       |       |             |
| 1.1.71       |       |             |
| 1.1.72       |       |             |
| 1.1.73       |       |             |
| 1.1.74       |       |             |
| 1.1.75       |       |             |
| 1.1.76       |       |             |
| 1.1.77       |       |             |
| 1.1.78       |       |             |
| 1.1.79       |       |             |
| 1.1.80       |       |             |
| 1.1.81       |       |             |
| 1.1.82       |       |             |
| 1.1.83       |       |             |
| 1.1.84       |       |             |
| 1.1.85       |       |             |
| 1.1.86       |       |             |
| 1.1.87       |       |             |
| 1.1.88       |       |             |
| 1.1.89       |       |             |
| 1.1.90       |       |             |
| 1.1.91       |       |             |
| 1.1.92       |       |             |
| 1.1.93       |       |             |
| 1.1.94       |       |             |
| 1.1.95       |       |             |
| 1.1.96       |       |             |
| 1.1.97       |       |             |
| 1.1.98       |       |             |
| 1.1.99       |       |             |
| 1.1.100      |       |             |

Fonte: Canal do professor. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=6m6x0lR-\\_I](https://www.youtube.com/watch?v=6m6x0lR-_I). Acesso em: 02 abr. 2026.

Na imagem em evidência, a legenda orienta a leitura do relatório disponibilizado no LRCO. A marcação em azul indica o registro do plano de aula/slide pelo professor, enquanto a marcação em vermelho evidencia a ausência desse registro e/ou a não utilização do material pelo(a) docente. Ainda que as orientações indiquem que sua utilização não é obrigatória, tais materiais passaram a constituir, na rede, uma espécie de “selo de validade” do trabalho pedagógico, operando como indicativo do que está sendo ensinado. Assim, o uso dos slides não apenas torna o trabalho docente visível e rastreável, mas também passa a funcionar como um critério implícito de validação do trabalho docente. Diante desse quadro, observe que tanto o BI quanto o LRCO atuam como parte de uma arquitetura que organiza e hierarquiza informações, as quais, para além de monitorarem a aprendizagem, instituem uma racionalidade que redefine os próprios critérios de valor no processo educativo.

Nesse horizonte, desloco a análise para o papel do professor no interior desse cenário, especialmente no que se refere à dinâmica de uso da plataforma Inglês Paraná High. Considerando que a plataforma opera por meio de atividades individualizadas e automatizadas, o acesso ao conteúdo estudado e o trabalho realizado é restrito ao *login* do estudante. O professor permanece presente na sala de aula, mas sua função é deslocada. Em vez de planejar a atividade a partir das necessidades da turma, o professor passa a atuar,

muitas vezes, como aquele que garante as condições mínimas de funcionamento da plataforma: orientar o *login*, acompanhar o acesso, verificar a realização das lições, solucionar dificuldades técnicas e estimular o cumprimento das atividades previstas.

No conjunto dos deslocamentos evidenciados, torna-se perceptível o esvaziamento progressivo do papel docente, na medida em que sua atuação passa a se aproximar da execução de tarefas previamente definidas. Nesse processo, o professor deixa de participar, de forma mais ampla, da seleção e organização dos conteúdos, da elaboração de materiais e da definição dos encaminhamentos pedagógicos, passando a exercer a função de um mediador técnico-operacional da plataforma. De modo a sintetizar esse movimento, apresento a imagem a seguir.

Figura 27 - Representação do apagamento docente no contexto do ensino de LI na rede estadual do Paraná



Fonte: Imagem modificada pela autora a partir do vídeo institucional Transforming Student Lives in Brazil. Disponível em: <https://impact.ef.com/stories/transforming-student-lives-in-brazil/>. Acesso em: 23 mar. 2026.

Na imagem, a figura do professor foi propositalmente suprimida. Essa intervenção, no entanto, não se limita a um procedimento técnico ou ético de edição, mas opera como gesto reflexivo. Mais do que ilustrar a análise, a imagem apresentada materializa visualmente alguns dos deslocamentos discutidos ao longo deste capítulo e tensiona a própria experiência docente que sustenta esta pesquisa. Assim, o deslocamento docente discutido nesta seção

articula-se aos deslocamentos analisados anteriormente, compondo um percurso analítico que evidencia como a plataformização não apenas reorganiza o currículo e as práticas de linguagem no cenário paranaense, mas também reconfigura os lugares ocupados pelos sujeitos no processo educativo. Ao final deste capítulo, a ausência do professor na imagem não encerra a discussão; ao contrário, torna visíveis os tensionamentos produzidos pela lógica da plataformização e amplia as possibilidades de reflexão sobre os sentidos de ensinar, aprender e ser professor de LI na escola pública.



## 6 Considerações finais

Para concluir este percurso analítico, considero necessário retomar que os deslocamentos evidenciados não se configuram como um movimento isolado, mas como um conjunto de ações que operam em diferentes dimensões que atravessam o sistema educacional estadual. Desde a reconfiguração das políticas educacionais e dos dispositivos de avaliação, passando pela centralidade assumida pelas plataformas digitais e pelos sistemas de monitoramento, até as transformações nas práticas pedagógicas e no trabalho docente, tais deslocamentos evidenciam mudanças profundas na forma como o conhecimento é compreendido, produzido e legitimado, particularmente no ensino de LI mediado pela plataforma Inglês Paraná *High*.

Retomo, neste momento, a metáfora do *iceberg*, mobilizada no capítulo 3, evidenciando o conjunto de plataformas implementadas no estado do Paraná entre 2020 e 2026. Se, inicialmente, a superfície do *iceberg* apontava para a expansão das plataformas digitais no cotidiano escolar, as análises desenvolvidas nesta pesquisa permitiram observar as camadas submersas desse processo. Nessas camadas, encontram-se os efeitos menos aparentes, mas profundamente estruturantes, da plataformização, como apresento na imagem a seguir:

Figura 28 - A plataformização do ensino no Paraná: da camada visível às camadas submersas



Elaborado pela autora, com base em Boa Sorte (2025) e dados analisados nesta pesquisa.



Revisitar e ampliar a metáfora do *iceberg* permite visualizar que, para além da camada visível, é em sua base que se ocultam mecanismos de controle, vigilância, padronização, precarização e outros movimentos menos aparentes, mas estruturantes, da plataformização do ensino na rede estadual. Como forma de sintetizar as transformações analisadas ao longo da pesquisa, retomo o objetivo geral: **analisar de que modo a implementação do Programa Inglês Paraná, inserida na lógica da plataformização do ensino, evidencia possíveis deslocamentos epistemológicos que reconfiguram as práticas de ensino-aprendizagem de língua inglesa na rede pública estadual do Paraná**. Para esse propósito, realizei um estudo de natureza qualitativa, ancorado em uma epistemologia interpretativista e de caráter documental, fundamentado na análise de documentos curriculares oficiais, materiais pedagógicos da plataforma Inglês Paraná *High* e registros institucionais, articulados à minha experiência situada como professora da rede pública. Nesse movimento, retomo as perguntas de pesquisa que fundamentam esta investigação e que, ao longo do percurso analítico, orientaram as problematizações aqui desenvolvidas.

No primeiro movimento analítico, desenvolvido na seção 5.1, analisei aproximações e distanciamentos entre os documentos oficiais e a plataforma Inglês Paraná *High*, buscando responder à seguinte questão: **como se configuram as relações entre o que é prescrito nos documentos norteadores do ensino de LI e o que é operacionalizado na plataforma Inglês Paraná *High*?** Nesse sentido, os elementos investigados permitiram compreender que, embora os documentos mobilizem habilidades associadas a uma concepção de linguagem como prática social, situada, multimodal, crítica e intercultural, com ênfase em processos como investigar e analisar discursos, avaliar usos das linguagens, levantar e testar hipóteses, mobilizar recursos criativos e propor estratégias de mediação e intervenção sociocultural, a plataforma reconfigura tais concepções ao privilegiar uma formação orientada para o mercado de trabalho, para a empregabilidade e para o desempenho individual, a partir de modelos comunicativos reprodutivos e padronizados. Nesse panorama, evidenciou-se, também, que a plataforma ocupa um lugar central na organização do ensino de LI na rede estadual, centralidade reforçada pela Prova Paraná e pela reconfiguração de sua matriz de referência, especialmente a partir da inserção de descritores relacionados às competências demandadas pelo mercado. O quadro a seguir sintetiza os achados evidenciados nesse primeiro movimento analítico:

Quadro 10 - Síntese dos deslocamentos evidenciados entre os documentos orientadores e a plataforma Inglês Paraná *High*

| Perspectivas mobilizadas nos documentos orientadores                                                                                                               | Plataforma Inglês Paraná <i>High</i>                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Planejamento curricular articulado à BNCC, com possibilidades de uma formação linguística crítica, situada e aberta à problematização de contextos socioculturais. | Planejamento alinhado aos conteúdos e à lógica operacional da plataforma, com pouca ou nenhuma abertura à problematização de questões socioculturais.   |
| Articulação entre mundo do trabalho, formação humana e dimensões históricas, sociais e culturais.                                                                  | Formação para o mundo do trabalho articulada à lógica da competitividade, ao desempenho individual e à empregabilidade.                                 |
| Habilidades amplas, com ênfase em processos de investigação, análise, avaliação, levantamento de hipóteses, criação, mediação e intervenção.                       | Simulações previsíveis, centradas na repetição e na reprodução de modelos comunicativos padronizados.                                                   |
| Prova Paraná como instrumento diagnóstico de acompanhamento da aprendizagem.                                                                                       | Prova Paraná como dispositivo de legitimação da plataforma                                                                                              |
| Matriz avaliativa da Prova Paraná organizada em torno dos descritores da prova SAEB, articulados a textos de diferentes gêneros e esferas de circulação.           | Reconfiguração da matriz da Prova Paraná, com a elaboração de descritores relacionados ao mundo do trabalho e às competências valorizadas pelo mercado. |

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos achados da análise.

No segundo movimento analítico, desenvolvido na seção 5.2, problematizei tensões entre concepções críticas de linguagem e abordagens instrumentais da língua inglesa materializadas na plataforma Inglês Paraná *High*, buscando responder à seguinte questão: **quais concepções de linguagem e de ensino-aprendizagem de LI fundamentam o Programa Inglês Paraná, materializado na plataforma Inglês Paraná *High*, e de que modo elas se expressam nos conteúdos, metodologias e práticas discursivas propostas?** Esse percurso analítico evidenciou que tais concepções se ancoram predominantemente em uma perspectiva instrumental da linguagem, na qual o ensino é organizado a partir do desenvolvimento de habilidades técnicas e deslocadas do ensino situado na língua. Essa orientação se materializa em conteúdos centrados em vocabulário e estruturas linguísticas apresentadas de forma pouco contextualizada, em metodologias baseadas na repetição e na reprodução de enunciados, bem como em práticas discursivas que privilegiam a adequação a situações comunicativas previamente delimitadas, muitas vezes associadas ao universo corporativo e às demandas do mercado de trabalho. Nesse sentido, a plataforma contribui para o esvaziamento de abordagens que compreendem a linguagem como prática social, reduzindo as possibilidades de construção de práticas pedagógicas alinhadas aos multiletramentos críticos. O quadro-síntese a seguir organiza os principais achados da análise, evidenciando

como a plataforma desloca concepções críticas, situadas e socialmente orientadas de linguagem em direção a abordagens mais instrumentais, padronizadas e orientadas ao desempenho.

Quadro 11 - Síntese dos deslocamentos linguístico-discursivos no ensino de língua inglesa

| Perspectivas mobilizadas nas abordagens contemporâneas de ensino de LI                                                                                                                                     | Perspectivas mobilizadas pela plataforma Inglês Paraná High                                                         |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Língua como prática social: foco na produção de sentidos em contextos sociais, culturais e históricos, considerando os sujeitos, os discursos e as relações de poder envolvidos nas práticas de linguagem. | Língua como código: foco no domínio de estruturas, vocabulário e regras gramaticais, com ênfase na correção formal. |
| Diversidade de gêneros discursivos e práticas multimodais.                                                                                                                                                 | Textos não autênticos e multimodalidade operacionalizada como recurso funcional.                                    |
| Práticas de linguagem situadas, críticas e significativas.                                                                                                                                                 | Práticas de linguagem orientadas pela decodificação, fragmentação, normatização, repetição e quantificação.         |
| Perspectiva do Inglês como Língua Franca.                                                                                                                                                                  | Inglês britânico/americano como padrão único.                                                                       |
| Formação crítica e reflexiva dos sujeitos.                                                                                                                                                                 | Ênfase na normatividade, no desempenho e na adequação.                                                              |

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos achados da análise.

No terceiro movimento analítico, desenvolvido na seção 5.3, busquei compreender as reconfigurações do papel do professor e dos sentidos atribuídos à escola, buscando responder à seguinte questão: **de que modo a implementação da plataforma Inglês Paraná High, articulada a dispositivos de planejamento, avaliação e monitoramento, orienta a construção de sentidos atribuídos ao papel do professor e à função da escola pública no ensino de LI?** A análise evidenciou que a plataforma não opera de forma isolada, mas se articula a uma rede mais ampla de dispositivos de gestão, regulação e monitoramento, que inclui desde os painéis de monitoramento do BI até o LRCO, os quais passam a regular o planejamento, acompanhar a execução das atividades e mensurar o desempenho de estudantes e professores. Nesse movimento, a escola pública tende a ser deslocada de um espaço de formação humana, crítica e socialmente situada para uma instituição orientada por metas, indicadores e resultados mensuráveis. Do mesmo modo, o professor passa a ter sua atuação reconfigurada: de sujeito intelectual, autor e mediador do processo pedagógico, é progressivamente reposicionado como tutor, monitor ou executor de atividades previamente definidas pela plataforma. Assim, os sentidos atribuídos à docência e à escola são

atravessados por uma racionalidade gerencial e performativa, na qual o valor do ensino passa a ser associado ao que pode ser registrado, quantificado, comparado e monitorado. A partir dessa análise, o quadro a seguir sintetiza os principais deslocamentos identificados no terceiro eixo analítico, contrapondo dimensões historicamente associadas ao trabalho docente e à função social da escola às reconfigurações produzidas sob a lógica da plataformização.

Quadro 12 - Deslocamentos no papel da escola e na configuração do trabalho docente

| <b>Dimensões históricas do trabalho docente e da instituição escolar</b>                                                             | <b>Reconfigurações sob a lógica da plataformização</b>                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Escola como direito: formação baseada em valores culturais, saberes socialmente situados e dimensões fundamentais da formação humana | Escola como empresa: formação atravessada pela lógica gerencial, valorização da produtividade, metrificação e ranqueamento. |
| Planejamento orientado pelos documentos curriculares e pela autoria docente.                                                         | Planejamento determinado pela plataforma e por materiais institucionais padronizados.                                       |
| Professor como sujeito intelectual, autor e mediador crítico do processo de ensino-aprendizagem.                                     | Professor como tutor, monitor ou executor de atividades previamente definidas.                                              |
| Autonomia docente na mediação pedagógica e na tomada de decisões sobre o ensino.                                                     | Monitoramento, vigilância e controle do trabalho docente por meio de dispositivos digitais de gestão e acompanhamento.      |

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos achados da análise.

Por fim, ao retomar a questão: **quais deslocamentos epistemológicos emergem da implementação do Programa Inglês Paraná e de que modo tais movimentos reconfiguram os sentidos de ensinar, aprender e ser professor no ensino de LI no estado do Paraná?** Compreendo que as análises desenvolvidas revelaram transformações profundas nos modos de conceber o ensino de LI na rede estadual do Paraná, bem como nas formas de ensinar, aprender e existir na escola. Dessa forma, considero que a implementação do Programa Inglês Paraná não apenas introduziu uma nova ferramenta no cotidiano escolar, mas deslocou fundamentos historicamente consolidados que sustentam o ensino de LI, reconfigurando concepções de linguagem, práticas pedagógicas, modos de avaliação e formas de atuação docente.

## 6.1 “Como começar a segunda-feira de manhã?”

Diante do cenário exposto, volto-me, neste momento, para uma reflexão sobre minha constituição como professora. Proponho, assim, refletir sobre as subjetividades que integram a minha prática e que, de diferentes formas, atravessaram cada etapa desta pesquisa.

Para isso, retomo o título desta seção, inspirado em um dos capítulos de **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**, de Ira Shor e Paulo Freire (2021). Por meio de um longo diálogo entre os autores, a obra tensiona os grandes desafios da prática docente. Em um desses momentos, Shor questiona Freire sobre como ele, enquanto educador comprometido com uma perspectiva libertadora, começaria uma segunda-feira de manhã. É a partir dessa provocação que volto à minha própria realidade, buscando refletir sobre minha constituição como professora no interior das tensões que perpassam o trabalho docente.

Enquanto professora da rede pública, revisitei, inúmeras vezes, minhas escolhas pedagógicas, reconhecendo que elas nem sempre refletiram aquilo que hoje defendo nesta pesquisa. Aprendi, nesse percurso, que uma perspectiva crítica de ensino não nasce pronta; ela se constrói, hesita, recua e avança. Houve momentos em que precisei me reconhecer como **Professora, sim; tia, não** (Freire, 2022a), compreendendo que a constituição da identidade docente ultrapassa a visão romantizada que muitas vezes se constrói sobre professoras e professores, firmando-se em um compromisso ético, político e intelectual. Nessa trajetória, também aprendi a tensionar, a partir da **Pedagogia do oprimido** (Freire, 2022b), práticas atravessadas por uma concepção que transfere conhecimentos como quem faz depósitos bancários. Por fim, fui me movendo em direção a uma **Pedagogia da Indignação** (Freire, 2022c), recusando a postura fatalista diante das inquietações que nos cercam. E é nesse movimento que começo, ainda que de forma inacabada, a transformar o medo em ousadia:

Obscurecer a realidade não é ser neutro. Tornar a realidade brilhante, iluminada, também não é ser neutro. Para poder fazer isso, temos que ocupar o espaço das escolas com políticas libertadoras. No entanto, não podemos negar uma coisa muito óbvia. Aqueles que obscureceram a realidade através da ideologia dominante, disseminando, multiplicando e reproduzindo a ideologia dominante, estão nadando a favor da corrente! Aqueles que desmistificam a tarefa da reprodução estão nadando contra a corrente! Nadar contra a corrente significa correr riscos e assumir riscos (Freire; Shor, 2021, p. 68).

Freire enfatiza a necessidade de uma educação libertadora na qual o papel do professor progressista implica “[...] ocupar o espaço das escolas, o espaço institucional, para desvendar a realidade que está sendo ocultada pela ideologia dominante, pelo currículo dominante”

(Freire, 2021, p. 67). É nesse movimento que se torna possível produzir leituras críticas da realidade e tensionar os mecanismos que a naturalizam. Ao mobilizar essa compreensão, entendo que evidenciar essas formas de ocultamento constitui um gesto político-pedagógico, que implica confrontar lógicas autoritárias e tecnocráticas que esvaziam a docência e fragilizam a dimensão formativa da escola. Esse movimento, contudo, não se deu sem medo. Ao contrário, esta pesquisa também foi atravessada por hesitações, recuos, silêncios, desvios e insistências. Em alguns momentos, precisei recalcular a rota; em outros, sustentar a pergunta mesmo quando ela parecia incômoda.

Ao chegar às palavras finais, desejo que essas reflexões encontrem outros professores e pesquisadores que também se reconheçam nessas inquietações e que, a partir delas, reflitam, tensionem e ampliem as perspectivas aqui discutidas. É nesse encontro de vozes que se torna possível ressignificar práticas e reafirmar a possibilidade de um ensino de LI mais crítico e plural, ainda que atravessado pelo esvaziamento curricular, pelo autoritarismo e pelo apagamento docente. E assim concluo, refletindo que, em uma segunda-feira de manhã, sigo, entre limites e possibilidades, tentando construir um ensino socialmente comprometido.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Neimara Cecchi de. **O olhar do professor de língua inglesa sobre a plataforma inglês Paraná**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2024.
- ALVES, Alexandre. A tradição alemã do cultivo de si (Bildung) e sua significação histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e83003, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/HLLcPFh84zpNNdDrrvnBWvb/>. Acesso em: 7 mar. 2026.
- AMIEL, T. Open Education and Platformization: Critical Perspectives for a New Social Contract in Education. **Prospects**, v. 54, n. 2, p. 341–350, 2024. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01425692.2024.2433010>. Acesso em: 10 jul. 2025.
- ANDRE, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M.E.D.A. (Org.) **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. 8ª ed. São Paulo: PAPIRUS, 2011. p. 55-69.
- APP-SINDICATO. **Manifesto Por Uma Educação Humanizadora: contra a mercantilização da escola pública**. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/manifesto-por-uma-educacao-humanizadora-contra-a-mercantilizacao-da-escola-publica/>. Acesso em: 14 out. 2025.
- APP-SINDICATO. **Jornal 30 de Agosto: edição pedagógica**. Curitiba, ano XXXIV, edição especial, fev. 2024. Disponível em: [https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2024/01/30agosto\\_edicaopedagogica\\_jan24\\_web.pdf](https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2024/01/30agosto_edicaopedagogica_jan24_web.pdf). Acesso em: 14 out. 2025.
- BADARU, K. A.; ADU, E. O. Platformisation of Education: An Analysis of South African Universities' Learning Management Systems. **Research in Social Sciences and Technology**, v. 7, n. 2, p. 66–86, 2022. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=%22platformisation+of+education%22&id=EJ1362968>. Acesso em: 10 jul. 2025.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Trad.: Paulo Bezerra. Notas da edição russa: Serguei Botcharo. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BALIEIRO, Luan Tarlau. **Educação e Capitalismo De Plataforma: Digitalização e Conectividade Rizomática no Ensino – A Virtualidade em Tela**. Orientador: Prof. Dr.: Mário Luiz Neves de Azevedo. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022. Disponível em: [https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11494903](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11494903). Acesso em: 4 de ago. 2025.
- BARBOSA, Renata Peres. O lema platformizar e empreender: a expansão da agenda privatizante e o projeto formativo para a juventude no Paraná. In DENEZ, Cleiton Costa (Org.) et al. **Não venda a minha escola. Política educacional paranaense: a transformação da escola pública em mercadoria: coletânea de textos para debate**. Paranavaí: Unespar, 2024. p. 33-35.
- BEATO-CANATO, Ana Paula Marques; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Cartas para pen-pal: descrição do contexto de produção e da infraestrutura global de textos produzidos

por estudantes brasileiros, norte-americanos e eslovacos. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira**. Londrina: UEL, 2007. p. 121-132.

BEATO-CANATO, Ana Paula Marques; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. O trabalho com uma sequência didática de receitas em língua inglesa em uma escola pública. **Horizontes**, [S. l.], v. 32, n. 1, 2014. DOI: 10.24933/horizontes.v32i1.90. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/90>. Acesso em: 14 mar. 2026.

BEATO-CANATO, Ana Paula Marques. **O desenvolvimento da escrita em língua inglesa com o uso de sequências didáticas contextualizadas em um projeto de troca de correspondências**. 2009. 295 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) — Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/handle/123456789/13058>. Acesso em: 16 mar. 2026.

BEATO-CANATO, Ana Paula M.; CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes. **O desenvolvimento de material didático com base no interacionismo sociodiscursivo: propostas, dificuldades e contribuições**. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=11980&idi=1&rc=1>. DOI: <https://doi.org/10.17771/PUCRio.PDPe.11980>. Acesso em: 16 mar. 2026.

BEATO-CANATO, Ana Paula. “And they all get put in boxes and they all come out the same”: what does our understanding of language have to do with educational practices? In: SILVEIRA, Rosane; GONÇALVES, Alison Roberto (orgs.). **Applied linguistics questions and answers: essential readings for teacher educators**. Florianópolis: UFSC, 2021. p. 88-104. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/259996>. Acesso em: 17 fev. 2026.

BEATO-CANATO, Ana Paula Marques; MARTINEZ, Juliana Zeggio; FERNANDES, Alessandra Coutinho. Desafios no Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Da Bncc ao Escola sem Partido. **Revista X**, [S. l.], v. 15, n. 5, p. 46–73, 2020. DOI: 10.5380/rvx.v15i5.77461. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/77461>. Acesso em: 17 fev. 2026.

BERNARTT, Aline. **“O Lugar de onde eu falo está em em contexto de muita luta, de muita resistência”** – Linguagem e Representação: Sendo Professor em Escola do Campo. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Andrea dos Santos. 2023. Dissertação (Mestrado Letras) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2023. Disponível em: [https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=13397293](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13397293). Acesso em: 4 ago. 2025.

BETTARELLO, Luciana Fadul Domingues. **PLATAFORMIZAÇÃO DO ENSINO: a formação do arquiteto em meio à pandemia**. Orientadora: Profa. Dra. Naiá Sadi Câmara. 2022. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar) - Centro Universitário Municipal de Franca, 2022. Disponível em: [https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=13008745](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13008745). Acesso em: 4 de ago. 2025.

BOA SORTE, Paulo. Ramificações do colonialismo digital: inteligência artificial como a ponta do iceberg. **Revista de Estudos de Cultura**, São Cristóvão, v. 11, n. 27, p. 11-21, jan./jun. 2025. DOI: <https://doi.org/10.32748/revec.v11i27.22732>. Acesso em 21 abr. 2026.



BORTONI-RICARDO, S. M. Postulados do paradigma interpretativista. In: \_\_\_\_ **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 31-40.

BRAHIM, A. C. S. M.; FERNANDES, A. C.; BEATO-CANATO, A. P. M.; JORDÃO, C. M.; FIGUEIREDO, E. H. D.; MARTINEZ, J. Z. **A linguagem na vida**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Matrizes e escalas do Saeb**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/matrizes-e-escalas>. Acesso em: 3 mar. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de referência de língua portuguesa**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/matriz-de-referencia-de-lingua-portuguesa\\_2001.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/matriz-de-referencia-de-lingua-portuguesa_2001.pdf). Acesso em: 30 nov. 2025.

BRAZ, Bruna Oliveira. **Inglês em um clique: discutindo a educação na era das plataformas digitais no Paraná**. 2026. 310 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

BUNN, A. Educational technology (EdTech) in Australian schools: a case for better practice. **The University of New South Wales Law Journal**, v. 48, n. 3, p. 871–912, 2025. Disponível em: <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.T2025101300004500537155149>. Acesso em: 28 mar. 2026.

CALSAVARA, F. M. **Paraná quer aprimorar ensino de língua estrangeira com “Netflix do inglês”**. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/parana/netflix-do-ingles-aprimorar-ensino-rede-estadual/>. Acesso em: 18 maio 2025.

CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. Inglês como Língua Franca na sala de aula: sugestões didáticas. In: EL KADRI, M. S.; PASSONI, T. P.; GAMERO, R. (Org.). **Tendências contemporâneas para o ensino de Língua Inglesa: propostas didáticas para a Educação Básica**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 299-316.

CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michele Salles; GIMENEZ, Telma. English as a lingua franca: a Brazilian perspective. In: BAYYURT, Yasemin; AKCAN, Sumru (ed.). **ELF5: Proceedings of the Fifth International Conference of English as a Lingua Franca**, May 24–26, 2012, Istanbul. Istanbul: Boğaziçi University Press, 2013. p. 241–254.

CALVO, Luciana Cabrini Simões; RIOS-REGISTRO, Eliane Segatti; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; EL KADRI, Michele Salles. Percepções de Estudantes e Profissionais Chineses sobre o Status do Inglês como Língua Franca. **Revista X**, [S. l.], v. 2, n. 0.2009, 2009. DOI: 10.5380/rvx.v2i0.2009.15465. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/15465>. Acesso em: 2 abr. 2026.

CAMARGO, Joseane Vieira Cavalcante de. **Reforma do Ensino Médio no Estado do Paraná: As Parcerias sob a Lógica do Capital**. Orientadora: Profª Drª Neide de Almeida Lança Galvão Favaro. 2024. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2024. Disponível em: [https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=15135551](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=15135551). Acesso em: 4 ago. 2025.

CHICHORRO, Pedro Henrique de Brito. **Compreensão oral e o inglês como língua franca na plataforma inglês - Paraná**. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2025.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research Methods in Education**. 5th. ed. [s.l.] Routledge, 2002. p. 01-22.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Platformed Learning: Reshaping Education in the Era of Learning Management Systems in Critical EdTech Studies and Digital Platforms in Higher Education: Varieties of Platformisation**, London: Palgrave Macmillan, 2024. Disponível em: [https://cgscholar.com/community/community\\_profiles/new-learning/community\\_updates](https://cgscholar.com/community/community_profiles/new-learning/community_updates). Acesso em: 4 mar. 2024.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **“Multiliteracies”: New Literacies, New Learning**. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/242352947\\_Multiliteracies\\_New\\_Literacies\\_New\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/242352947_Multiliteracies_New_Literacies_New_Learning). Acesso em: 1 mar. 2026.

CORADIM, J. N. **Leitura crítica e letramento crítico: idealizações, desejos ou (im)possibilidades?** 2008. 123 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

CRESWELL, J. W. Designing a Qualitative Study. In: \_\_\_\_ **Qualitative Inquiry & Research Design: choosing among five approaches**. 2nd ed. Thousand Oaks, London and New Delhi: Sage Publications, 2007. p. 35-52.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Gêneros Textuais, Material Didático e Formação de Professores. **Signum: Estudos da Linguagem**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 173–191, 2005. DOI: 10.5433/2237-4876.2005v8n1p173. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3644>. Acesso em: 14 mar. 2026.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Modelos didáticos e de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira**. Londrina: UEL, 2007. p.3-28.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Gêneros textuais e educação inicial do professor de língua estrangeira. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 10, n. 3, p. 575-594, set./dez. 2010. Disponível em: [https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/564](https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/564). Acesso em: 16 mar. 2026.

DE DEUS, R. W. S. **Plataforma “Inglês Paraná”: representações, discursos e ideologias**. Orientador(a): Profa. Dra. Michele Salles El Kadri. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024. Disponível em:



FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 52. ed., 2. reimp. São Paulo: Cortez, 2021.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 15.ed - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira; LIBÂNEO, José Carlos; SILVA, Eliane. Políticas educacionais baseadas em resultados e seu impacto na qualidade do ensino: a visão de professores e gestores sobre a reforma educacional no Estado de Goiás. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. 1. ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. p. 88-130.

GALDINI, Julio Cezar. **Literatura e ensino de língua inglesa: adaptação de fábulas para histórias em quadrinhos**. 2023. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2023

GARCEZ, D. de A.; ARANHA, M. B. R.; THOMPSON, J. L. do S.; GONÇALVES, A. S. Letramento digital e escrita em língua inglesa: o uso de tecnologias digitais nos anos finais do Ensino Fundamental. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 22, n. 10, p. e18949, 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n10-095. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/18949>. Acesso em: 8 jan. 2026.

GLEIß, Alexander; DEGEN, Konrad; LUCKE, Ulrike et al. Governance principles and regulatory needs for a national digital education platform. **Information, Communication & Society**, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/09520767231202327>. Acesso em: 28 mar. 2026.

GIMENEZ, Telma; EL KADRI, Michele Salles; CALVO, Luciana Cabrini Simões. ELF in Brazil: recent developments and further directions. In: JENKINS, Jennifer; BAKER, Will; DEWEY, Martin (org.). **The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca**. London: Routledge, 2018. p. 176 -187.

GRIMALDI, E.; BALL, S. J. Paradoxes of freedom: an archaeological analysis of educational online platform interfaces. **Critical Studies in Education**, v. 62, n. 1, p. 114–129, 2021. DOI: 10.1080/17508487.2020.1861043. Acesso em: 10 jul. 2025.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Using Documents, Records, and Unobtrusive Measures. In \_\_\_\_ **Effective evaluation**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1981. p. 226 - 269.

ISMERIM, Isaac Leandro Santos. **Plataformização do Ensino de Inglês**: análise de práticas de professores na rede social Instagram. Orientadora: Profª Drª Ana Karina de Oliveira Nascimento. 2024. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2024. Disponível em: [https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=16713878](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=16713878). Acesso em: 4 ago. 2025.

HILLMAN, Velislava. **Taming EdTech: why children stand to lose in an unregulated digitised classroom**. London: Bloomsbury Academic, 2024. DOI: 10.5040/9781350439832. ISBN 9781350439795.

ISRAEL, C. B. Do Trabalho Digital ao Ensino Plataformizado. **Terra Livre**, v. 2, n. 63, p. 183–220, 20 mar. 2025.

JENKINS, Jennifer. The future of English as a lingua franca? In: JENKINS, Jennifer; BAKER, Will; DEWEY, Martin (org.). **The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca**. London: Routledge, 2018. p.594 - 605.

JENKINS, Jennifer. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. **Englishes in Practice**, v. 2, p. 49-85, 2015. DOI: 10.1515/eip-2015-0003. Acesso em: 10 dez. 2025.

JENKINS, Jennifer. **English as a Lingua Franca: interpretations and attitudes**. World Englishes, v. 28, p. 200-207, 2009. DOI: 10.1111/j.1467-971X.2009.01582.x. Acesso em: 10 dez. 2025.

JORDÃO, Clarissa Menezes. As Lentes do Discurso: Letramento E Críticidade No Mundo Digital. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 46, n. 1, p.19-29, jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639440>. Acesso em: 8 mar. 2025.

JORDÃO, Clarissa Menezes; FOGAÇA, Francisco Carlos. **Critical literacy in the English language classroom**. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 69–84, 2012. DOI: 10.1590/S0102-44502012000100004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502012000100004>. Acesso em: 2 abr. 2026.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Applied Linguistics:Applied linguistics “made in Brasil”: A guessing game . In: SILVEIRA, Rosane; GONÇALVES, Alison Roberto (orgs.). **Applied linguistics questions and answers: essential readings for teacher educators**. Florianópolis: UFSC, 2021. p. 13-25. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/259996>. Acesso em: 17 fev. 2026.

KRAUSE, Angela Ilivinski. **Educação dialógica freiriana: compreensão leitora e a plataforma Inglês PR**. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2025.

KERSSENS, N.; DIJCK, J. VAN. **The platformization of primary education in The Netherlands. Learning, Media and Technology**, v. 46, n. 3, p. 250–263, 20 jan. 2021. Disponível em:

<https://eric.ed.gov/?q=%22platformization+of+education%22&id=EJ1306697>. Acesso em: 10 jul. 2025.

KOCH, Eliano Marcelino. **A Educação e a Barbárie dos Dados: Reflexões Teórico-Críticas sobre a Plataformização do Ensino no Brasil**. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Roselaine Ripa. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2023. Disponível em:

[https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=15092792](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=15092792). Acesso em: 4 ago. 2025.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Teaching grammar**. Teaching English as a second or foreign language, 2001, 3: 251-266.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEÃO, Hermes Silva. Por uma outra escola possível. **Jornal 30 de Agosto**, Curitiba, p. 3, jan.2020. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/jornal-30-de-agosto-edicao-pedagogica-2020/>. Acesso em: 14 out. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. A Pesquisa: Repercussões de Políticas Educacionais na Escola e na Sala de Aula in LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. p. 22 - 43.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas Educacionais Neoliberais e Escola: Uma Qualidade de Educação Restrita e Restritiva in LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. p. 44 - 87.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: \_\_\_\_\_. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2. ed. São Paulo: E.P.U., 2013. p. 25-44.

MARCANTE, Leticia; PEREIRA, Silvana. **Ensino da oralidade em língua inglesa por meio da plataforma “Inglês Paraná”**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2023.

MEISTER, M. S. **Percepções dos professores em formação inicial sobre os multiletramentos no ensino da língua inglesa para o ensino fundamental I e II na rede pública e privada**. Disponível em: <<https://ri.uepg.br/monografias/handle/123456789/210>>. Acesso em: 1 jun. 2025.

MONTE MÓR, W. 2017. Sociedade da Escrita e Sociedade Digital: Línguas e Linguagens em Revisão. In Takaki e Monte Mor (orgs) **Construções de Sentido e Letramento Digital Crítico na Área de Línguas/Linguagens**. Campinas: Ed. Pontes, 2017, p 267-286.

MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares in C H Rocha e R F Maciel (Orgs) **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas**. Campinas: Ed Pontes, p 31-50, 2ª Edição, Edição Expandida, 2015, p. 31-50.

MONTE MÓR, Walkyria; DUBOC, Ana Paula; FERRAZ, Daniel. *Critical literacies made in Brazil*. In: PENNYCOOK, Alastair; MAKONI, Sinfree (org.). **The handbook of critical literacies**. 1. ed. New York: Routledge, 2021. p. 133–142. DOI: 10.4324/9781003023425-15.

MULIK, Katia Bruginski. **Educação intercultural no ensino de línguas: conceitos e práticas**. Curitiba: InterSaberes, 2023.

NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures**. Harvard Educational Review, Cambridge, v. 66, n. 1, p. 60–92, Spring 1996.

ORTEGÓN, Carlos; DECUYPERE, Mathias; WILLIAMSON, Ben. Mediating educational technologies: edtech brokering between schools, academia, governance, and industry. **Research in Education**, v. 120, n. 1, p. 35–53, 2025.

NOVELLI, Josimayre; OLIVEIRA, Flávio Rodrigues de; MELLO, Josiane Medeiros de; SANTOS, Annie Rose. Os impactos da pandemia da COVID-19 nos estágios em licenciatura: avanços e desafios para os cursos de formação de professores. **Em Rede: Revista de Educação a Distância**, v. 8, n. 1, 2021. DOI: <https://doi.org/10.53628/emrede.v8i1.739>. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/739>. Acesso em: 6 abr. 2026.

NOVELLI, Josimayre; OLIVEIRA, Flávio Rodrigues de; MELLO, Josiane Medeiros de; SANTOS, Annie Rose dos. Ambientes virtuais de ensino e aprendizagem nos cursos da modalidade presencial: análise do curso Moodle básico para alunos. **Revista Aproximação**, Guarapuava, v. 4, n. 8, p. 46–52, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/aproximacao/article/view/7171>. Acesso em: 6 abr. 2026.

NOVELLI, Josimayre; JUNG, Neiva Maria; DE CASTRO, Elaine. School literacy in English language class: a critical reading pedagogical proposal. **BELT - Brazilian English Language Teaching Journal**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 91–102, 2018. DOI: 10.15448/2178-3640.2018.1.31987. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/belt/article/view/31987>. Acesso em: 8 mar. 2025.

ORTOLAN, F. A. **Um muro e o prefeito “inglês” de Curitiba**. Disponível em: <<https://www.fotografandocuritiba.com.br/2022/08/um-muro-e-o-prefeito-ingles-de-curitiba.html>>. Acesso em: 2 jan. 2026.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instruções**. Curitiba: SEED/PR, [s. d.]. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/instrucoes>. Acesso em: 16 jun. 2026.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Aula Paraná: 6º ano: Língua Inglesa**. Playlist. YouTube, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLnGI1S4-A8rsn0pIUtmlq7cPM5-08nFHN>. Acesso em: 17 out. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Aula Paraná: 7º ano: Língua Inglesa**. Playlist. YouTube, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLnGI1S4-A8rv7Nw6QnMIDdiD5dEu5Dio3>. Acesso em: 17 out. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Aula Paraná: 8º ano: Língua Inglesa**. Playlist. YouTube, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLnGI1S4-A8rthUJEAOWXrm6jDOmQpPJzF>. Acesso em: 17 out. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Aula Paraná: 9º ano: Língua Inglesa**. YouTube, 2021. Disponível em:

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLnGI1S4-A8rs5yiYRJtTV82p4BQlapzGc>. Acesso em: 17 out. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Aula Paraná: 1ª série: Língua Inglesa.**

YouTube, 2021. Disponível em:

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLnGI1S4-A8rv0XwX-KrW7mf0DhXtEn1jd>. Acesso em: 17 out. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Aula Paraná: 2ª série: Língua Inglesa.**

YouTube, 2021. Disponível em:

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLnGI1S4-A8ru0Mqw0Yi6YfFygzdDz947Y>. Acesso em: 17 out. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Aula Paraná: 3ª série: Língua Inglesa.**

YouTube, 2021. Disponível em:

[https://www.youtube.com/playlist?list=PLnGI1S4-A8rt0yrNYAz\\_6p3ef9pHmFV1K](https://www.youtube.com/playlist?list=PLnGI1S4-A8rt0yrNYAz_6p3ef9pHmFV1K). Acesso em: 17 out. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Aula Paraná: 6º ano: Língua Inglesa.**

YouTube, 2022. Disponível em:

[https://www.youtube.com/watch?v=M9iIZKgnhl0&list=PLnGI1S4-A8rtzNCgRnyDXvV\\_tM7SQYr7j](https://www.youtube.com/watch?v=M9iIZKgnhl0&list=PLnGI1S4-A8rtzNCgRnyDXvV_tM7SQYr7j). Acesso em: 17 out. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Aula Paraná: 7º ano: Língua Inglesa.**

YouTube, 2022. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=D0hX0ubDrQo&list=PLnGI1S4-A8ruF19Y-UE-IT4yzimU90nW4>. Acesso em: 17 out. 2025

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Aula Paraná: 8º ano: Língua Inglesa.**

YouTube, 2022. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=vbk2Jy85kHI&list=PLnGI1S4-A8ruh6P8bbvlu-KNOotBp6z6P>. Acesso em: 17 out. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Aula Paraná: 9º ano: Língua Inglesa.**

YouTube, 2022. Disponível em:

[https://www.youtube.com/watch?v=nBXqOTK9UAU&list=PLnGI1S4-A8rsio9\\_AotVzYMLi qGs\\_kHEO](https://www.youtube.com/watch?v=nBXqOTK9UAU&list=PLnGI1S4-A8rsio9_AotVzYMLi qGs_kHEO). Acesso em: 17 out. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Aula Paraná: 1ª série: Língua Inglesa.**

YouTube, 2022. Disponível em:

[https://www.youtube.com/watch?v=s\\_XpEgw2ksk&list=PLnGI1S4-A8rve88EQPqLG4ZIN2AuVEcyH](https://www.youtube.com/watch?v=s_XpEgw2ksk&list=PLnGI1S4-A8rve88EQPqLG4ZIN2AuVEcyH). Acesso em: 17 out. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Aula Paraná: 2ª série: Língua Inglesa.**

YouTube, 2022. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=E17c6b1Evfl&list=PLnGI1S4-A8rtxw61d8PQVhtC9iJQ3xBir>. Acesso em: 17 out. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Aula Paraná: 3ª série: Língua Inglesa.**

YouTube, 2022. Disponível em:

[https://www.youtube.com/watch?v=0YLBH9DCIT0&list=PLnGI1S4-A8ruZPPz8z6xiQVwaLn9607e\\_](https://www.youtube.com/watch?v=0YLBH9DCIT0&list=PLnGI1S4-A8ruZPPz8z6xiQVwaLn9607e_). Acesso em: 17 out. 2025.



PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Plataforma Inglês Paraná**. Curitiba: SEED/PR, 2024. Disponível em: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/ingles-parana-high>.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Plataforma Inglês Paraná High**. Curitiba: SEED/PR, 2025. Disponível em: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/ingles-parana-high>.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Prova Paraná: apresentação**. Curitiba: SEED/PR, [s.d.]. Disponível em: <https://www.provaparana.pr.gov.br/apresentacao>. Acesso em: 6 jan. 2026.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Prova Paraná – 2ª edição: lista de conteúdos e descritores**. Curitiba: SEED/PR, 2024. Documento interno compartilhado com a rede estadual de ensino.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretoria de Educação; Departamento de Acompanhamento Pedagógico; Coordenação de Avaliação. **Matriz de referência da Prova Paraná – 2024**. Curitiba: SEED/PR, 2024. Documento de circulação interna, compartilhado com a rede estadual.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretoria de Educação; Departamento de Acompanhamento Pedagógico; Coordenação de Avaliação. **Matriz de referência da Prova Paraná – 2025**. Curitiba: SEED/PR, 2024. Documento de circulação interna, compartilhado com a rede estadual.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica: língua estrangeira moderna**. Curitiba: SEED/PR, 2008. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2019-12/dce\\_lem.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/dce_lem.pdf). Acesso em: 14 mar. 2026.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo da Rede Estadual Paranaense**. Curitiba: SEED:2021. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-05/crep\\_lingua\\_inglesa\\_2021\\_anos finais.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-05/crep_lingua_inglesa_2021_anos finais.pdf). Acesso em: 4 maio 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Priorizado - Ensino Fundamental**. Curitiba: SEED:2020. Disponível em: <https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/download.php?direct=1&noattach=true&ref=19500&ext=pdf&k=>. Acesso em: 18 maio 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Priorizado - Ensino Médio**. Curitiba: SEED:2020. Disponível em: <https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/download.php?direct=1&noattach=true&ref=19487&ext=pdf&k=>. Acesso em: 18 maio 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná**. Curitiba: SEED:2018. Disponível em: <http://www.referencialcurricularparana.pr.gov.br/>. Acesso em: 18 maio 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. 2024. **Plataformas Educacionais**. Disponível em [https://professor.escoladigital.pr.gov.br/plataformas\\_educacionais](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/plataformas_educacionais). Acesso em: 12 mar. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Aplicativos e Plataformas Educacionais**. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/iniciar/>. Acesso em: 12 out. 2025.

PARANÁ. Agência Estadual de Notícias. **Educação avança em tecnologia e inovação para soluções de ensino remoto**. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Educacao-avanca-em-tecnologia-e-inovacao-para-solucoes-de-ensino-remoto>. Acesso em: 12 mar. 2025.

PARANÁ. Agência Estadual de Notícias. **Paraná lança nova ferramenta para fortalecer gestão e ampliar resultados na educação**. Disponível em: <https://www.parana.pr.gov.br/aen/Noticia/Parana-lanca-nova-ferramenta-para-fortalecer-gestao-e-ampliar-resultados-na-educacao>. Acesso em: 27 fev. 2026.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Rede estadual: plataformas de apoio à aprendizagem se destacam no 1º semestre**. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Rede-estadual-plataformas-de-apoio-aprendizagem-s-e-destacam-no-1o-semester>. Acesso em: 26 jun. 2025.

PARANÁ. Agência Estadual de Notícias. **Ferramenta digital Enem Paraná vai auxiliar preparo de mais de 100 mil alunos da rede estadual**. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Ferramenta-digital-Enem-Parana-vai-auxiliar-preparo-de-mais-de-100-mil-alunos-da-rede>. Acesso em: 17 mai. 2025.

PARANÁ. Agência Estadual de Notícias. 2020. **Com uso intenso da tecnologia, Paraná se tornou referência em modernidade na Educação**. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Com-uso-intenso-da-tecnologia-Parana-se-tornou-referencia-em-modernidade-na-Educacao>. Acesso em: 22 maio 2025.

PARANÁ. Agência Estadual de Notícias. **Paraná chega a 4 milhões de atividades no Google Classroom**. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Parana-chega-4-milhoes-de-atividades-no-Google-Classroom>. Acesso em: 12 mar. 2025.

PARANÁ. Agência Estadual de Notícias. **Primeiro mês de aulas da rede estadual teve quase um milhão de meets**. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Primeiro-mes-de-aulas-da-rede-estadual-teve-quase-um-milhao-de-meets>. Acesso em: 12 mar. 2025.

PARANÁ. Agência Estadual de Notícias. **Mais de 250 mil alunos usam sistema inovador para correção de redações**. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Audio/Mais-de-250-mil-alunos-usam-sistema-inovador-para-correcao-de-redacoes>. Acesso em: 12 mar. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Apresentação do LRCO 2.0**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IyZ4x4RtF94>. Acesso em: 12 mar. 2025.

PARANÁ. Agência Estadual de Notícias. **Paraná oferta cursos gratuitos de programação para 65 mil alunos**. Disponível em:

<<https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Parana-oferta-cursos-gratuitos-de-programacao-para-65-mil-alunos>>. Acesso em: 10 mar. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **O que é o programa Inglês Paraná?** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=33Tqrwn546c>>. Acesso em: 12 mar. 2025.

PARANÁ. Agência Estadual de Notícias. **Robótica e plataformas pedagógicas da educação viram atração no Verão Maior Paraná** Disponível em: <<https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Robotica-e-plataformas-pedagogicas-da-educacao-viram-atracao-no-Verao-Maior-Parana>>. Acesso em: 10 mar. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Plataformas Educacionais - Matemática Paraná - Matific** Disponível em: <[https://professor.escoladigital.pr.gov.br/plataformas\\_educacionais/matematica\\_parana\\_matific](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/plataformas_educacionais/matematica_parana_matific)>. Acesso em: 10 mar. 2025.

PARANÁ. Agência Estadual de Notícias. **Leia Paraná passa de 18 milhões de atividades realizadas online por alunos da rede estadual.** Disponível em: <<https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Leia-Parana-passa-de-18-milhoes-de-atividades-realizadas-online-por-alunos-da-rede-estadual>>. Acesso em: 10 mar. 2025.

PARANÁ. Agência Estadual de Notícias. **Ferramenta de gestão auxilia educadores a acompanharem rendimento de estudantes.** Disponível em: <<https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Ferramenta-de-gestao-auxilia-educadores-acompanharem-rendimento-de-estudantes>>. Acesso em: 10 mar. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Plataforma Inglês Professor.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hB-Of8cHXm0>>. Acesso em: 12 mar. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Plataformas Educacionais - Matemática Paraná - Khan Academy.** Disponível em: <[https://professor.escoladigital.pr.gov.br/plataformas\\_educacionais/matematica\\_parana\\_khan\\_academy](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/plataformas_educacionais/matematica_parana_khan_academy)>. Acesso em: 10 mar. 2025.

PARANÁ. Agência Estadual de Notícias. **Alunos e professores da rede estadual ganham plataforma para lição de casa.** Disponível em: <<https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Alunos-e-professores-da-rede-estadual-ganham-plataforma-para-licao-de-casa>>. Acesso em: 10 mar. 2025.

PARANÁ. Agência Estadual de Notícias. **Procura pela EJA cresce 13,7% no segundo semestre no Paraná.** Disponível em: <<https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Procura-pela-EJA-cresce-137-no-segundo-semester-no-Parana>>. Acesso em: 10 mar. 2025.

PARANÁ. Agência Estadual de Notícias. **Paraná adota IA para aprimorar ensino de matemática nas escolas da rede estadual.** Disponível em: <<https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Parana-adota-IA-para-aprimorar-ensino-de-matematica-na-s-escolas-da-rede-estadual>>. Acesso em: 10 mar. 2025.

PARANÁ. Agência Estadual de Notícias. **Game deixa aulas de Matemática mais interessantes.** Disponível em:

<<https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Game-deixa-aulas-de-Matematica-mais-interessantes>>. Acesso em: 10 mar. 2025.

PARANÁ. Agência Estadual de Notícias. **Com plataforma digital, programa Inglês Paraná facilita aprendizado do idioma na rede estadual.** Disponível em: <<https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Com-plataforma-digital-programa-Ingles-Parana-facilita-a-aprendizado-do-idioma-na-rede>>. Acesso em: 22 fev. 2025.

PARANÁ. Agência Estadual de Notícias. **Inglês Paraná Agrinho 2025 abre edital para 500 mil alunos; premiação inclui 258 celulares.** Disponível em: <<https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Ingles-Parana-Agrinho-2025-abre-edital-para-500-mil-alunos-premiacao-inclui-258-celulares>>. Acesso em: 16 dez. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Inglês PR - Estrutura do curso, níveis de aprendizagem, progresso e teste.** YouTube, 29 jul. 2021. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=M0Z2jLRrb9w&list=PL8MC9s1qHrSVJuJDBGGl67otgVW\\_kPJCD&index=13](https://www.youtube.com/watch?v=M0Z2jLRrb9w&list=PL8MC9s1qHrSVJuJDBGGl67otgVW_kPJCD&index=13). Acesso em: 27 fev. 2026.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Tutorial primeiro acesso Inglês Paraná High.** YouTube, 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e2-QhR1z9y0>. Acesso em: 27 fev. 2026.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **A prática contextualizada em Língua Inglesa no Novo Ensino Médio.** YouTube, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dNFZ9EnIkms>. Acesso em: 19 mar. 2026.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Trabalho com os descritores de Língua Inglesa nas aulas do LRCO.** YouTube, 2022. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=ks6IJjoZvgw&list=PL8MC9s1qHrSVJuJDBGGl67otgVW\\_kPJCD&index=5](https://www.youtube.com/watch?v=ks6IJjoZvgw&list=PL8MC9s1qHrSVJuJDBGGl67otgVW_kPJCD&index=5). Acesso em: 20 mar. 2026.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Novidades do Inglês Paraná High.** YouTube, 2026. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yIFWQOyJ7Gc>. Acesso em: 22 mar. 2026.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Conteúdos da Prova Paraná, 1ª edição - 2023.** Disponível em: [https://www.provaparana.pr.gov.br/conteudos\\_edicao1\\_2023](https://www.provaparana.pr.gov.br/conteudos_edicao1_2023). Acesso em: 3 mar. 2026.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Prova Paraná - Avaliação diagnóstica: conteúdos da Prova Paraná, 2ª edição - 2024.** Disponível em: [https://www.provaparana.pr.gov.br/conteudos\\_edicao2\\_2024](https://www.provaparana.pr.gov.br/conteudos_edicao2_2024). Acesso em: 4 mar. 2026.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Matriz de referência da Prova Paraná - Língua Inglesa (1º trimestre, 2024).** Disponível em: [https://www.provaparana.pr.gov.br/sites/prova/arquivos\\_restritos/files/documento/2024-10/matriz\\_referencia\\_1trimestre2024\\_ef\\_em\\_lingua\\_inglesa.pdf](https://www.provaparana.pr.gov.br/sites/prova/arquivos_restritos/files/documento/2024-10/matriz_referencia_1trimestre2024_ef_em_lingua_inglesa.pdf). Acesso em: 4 mar. 2026.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Matriz de referência da Prova Paraná - Língua Inglesa (1º trimestre, 2025).** Disponível em: [https://www.provaparana.pr.gov.br/sites/prova/arquivos\\_restritos/files/documento/2025-12/matriz\\_referencia\\_1trimestre2025\\_ef\\_em\\_lingua\\_inglesa.pdf](https://www.provaparana.pr.gov.br/sites/prova/arquivos_restritos/files/documento/2025-12/matriz_referencia_1trimestre2025_ef_em_lingua_inglesa.pdf).

triz\_referencia\_1edicao\_1trimestre2025\_ef\_6ano\_lingua\_inglesa.pdf. Acesso em: 4 mar. 2026.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Prova Paraná - Avaliação diagnóstica: conteúdos da Prova Paraná, 2ª edição - 2023**. Disponível em: [https://www.provaparana.pr.gov.br/conteudos\\_edicao2\\_2023](https://www.provaparana.pr.gov.br/conteudos_edicao2_2023). Acesso em: 4 mar. 2026.

PARANÁ. **Decreto nº 5.835, de 20 de maio de 2024**. Institui a Prova Paraná Mais como um dos instrumentos de avaliação de desempenho do estudante da rede pública estadual de ensino e como meio de acesso às vagas ofertadas pelas universidades estaduais do Paraná.

Disponível em:

<https://leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-5835-2024-parana-institui-a-prova-parana-mais-com-o-um-dos-instrumentos-de-avaliacao-de-desempenho-do-estudante-da-rede-publica-estadual-de-ensino-e-como-meio-de-acesso-as-vagas-ofertadas-pelas-universidades-estaduais-do-parana>. Acesso em: 5 mar. 2026.

PARANÁ. **Decreto nº 8.222, de 2024**. Altera o Decreto nº 10.051, de 10 de janeiro de 2022, que regulamenta a Gratificação de Tecnologia e Ensino. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-8222-2024-parana-altera-o-decreto-n-10051-de-10-de-janeiro-de-2022-que-regulamenta-a-gratificacao-de-tecnologia-e-ensino>. Acesso em: 5 mar. 2026.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Os resultados da Prova Paraná como parâmetros para o planejamento pedagógico e escolar: material de estudo e planejamento do 1.º semestre de 2024**. Acervo digital. Disponível em:

<https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/?r=55769&k=02de684d55>. Acesso em: 5 mar. 2026.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **LRCO 2.0 - Módulo Planejamento: novidades para o segundo trimestre**. YouTube, [s.d.]. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=6m6x0lR-\\_I](https://www.youtube.com/watch?v=6m6x0lR-_I). Acesso em: 2 abr. 2026.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de Itinerários Formativos do Ensino Médio Paranaense: Linguagens e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. Volume 1. Curitiba: SEED/PR, 2025. p. 749-866. Disponível em: [https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/view.php?search=%21collection24002+&k=5200b612e0&modal=&display=thumbs&order\\_by=collection&offset=0&per\\_page=48&archive=&sort=ASC&restypes=&recentdaylimit=&foredit=&noreload=true&access=&ref=56131](https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/view.php?search=%21collection24002+&k=5200b612e0&modal=&display=thumbs&order_by=collection&offset=0&per_page=48&archive=&sort=ASC&restypes=&recentdaylimit=&foredit=&noreload=true&access=&ref=56131). Acesso em: 12 fev. 2026.

PATHAK-SHELAT, Manisha; BHATIA, Kiran Vinod. Reconceptualizing ICTD: prioritizing place-based learning experiences, socio-economic realities, and individual aspirations of young students in India. **Social Sciences**, v. 13, n. 7, p. 379, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/socsci13070379>. Acesso em: 28 mar. 2026.

PERROTTA, C. Programming the platform university: learning analytics and predictive infrastructures in higher education. **Research in Education**, v. 109, n. 1, p. 53–71, 2021. DOI: 10.1177/0034523720965623. Acesso em: 10 jul. de 2025.

PIRES, Angela do Carmo Alvin. **A Educação em Tempo Integral Durante a Pandemia Da Covid-19 (2020/2021): Um Estudo de Caso**. Orientadora: Profa. Dra. Ileizi Luciana Fiorelli Silva. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023. Disponível em:

[https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=14427687](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14427687). Acesso em: 4 ago. 2025.

POELL, T.; NIEBORG, D.; VAN DIJCK, J. V. Plataformização. Tradução de Rafael Grohmann. **Fronteiras - estudos midiáticos**, v. 22, n. 1, 4 abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/fem.2020.221.01>. Acesso em: 31 out. 2024.

PORTINHO-NAUIACK, Catarina. **De Volta para Tempos Modernos: A incompatibilidade programática entre competência digital e plataformização do ensino**. Orientador: Prof. Dr. Paulo Astor Soethe. 2023. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023. Disponível em:

[https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=13823082](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13823082). Acesso em: 4 ago. 2025.

RORIZ, Ernani Oliveira Martins. **A base nacional comum curricular e as influências neoliberais na sua construção**. 2020. Dissertação ( Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. p. 18-39.

SANTANA, P. A. R.; SANTANA, N. DE S.; FIGUEIREDO, D. DE C. Uma ferramenta que veio inovar o ensino da língua inglesa na rede pública: análise crítica do discurso da notícia de lançamento da plataforma Inglês Paraná. **Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies**, v. 75, n. 3, 27 set. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/86193>. Acesso em: 14 jan. 2025.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

MARDEGAN, Bruna Sampaio Silgueiro; CALVO, Luciana Cabrini Simões. El inglés como lengua franca en la formación inicial del profesorado: un estudio de caso en una universidad de Paraná. **Arboles y Rizomas**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 32–47, 2025. DOI: 10.35588/ayr.v7i2.7252. Disponível em: <https://revistas.usach.cl/ojs/index.php/rizomas/article/view/7252..> Acesso em: 2 apr. 2026.

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, Sabrina Goes da. **O Ensino Da Língua Inglesa através da Plataforma Inglês Paraná**. [s.l: s.n.]. Disponível em: [https://sguweb.unicentro.br/app/webroot/arquivos/atsubmissao/TCC\\_SABRINA\\_GOES\\_CO RRIGIDO.pdf](https://sguweb.unicentro.br/app/webroot/arquivos/atsubmissao/TCC_SABRINA_GOES_CO RRIGIDO.pdf). Acesso em: 1 maio. 2025.

SILVA, Simônia Peres da. Reforma educacional goiana: desdobramentos no currículo e nas práticas educativas. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. 1. ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. p. 131-150.

SILVA, Willian Oliveira. **Entre Currículos e Plataformas Educacionais: A Precarização do Trabalho dos Professores de Sociologia No Paraná**. Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Landolfi Maia. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional) -

Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024. Disponível em:  
<https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/90075>. Acesso em: 4 ago. 2025.

SILVA, B. **EF Education: gigante sueca de idiomas prepara executivos brasileiros para o mundo | Brazil Economy**. Disponível em:  
 <<https://brazileconomy.com.br/2025/03/ef-education-gigante-sueca-de-idiommas-prepara-executivos-brasileiros-para-o-mundo/>>. Acesso em: 16 nov. 2025.

SILVA, Michelle Perin da. **Plataforma Inglês Paraná: concepções e experiências de professores do PIBID e da residência pedagógica**. 2025. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2025. Orientadora: Profa. Dra. Josimayre Novelli.

SILVEIRA, Rosane; GONÇALVES, Alisson Roberto. Applied Linguistics: Questions and Answers from Brazilian Researchers. In: SILVEIRA, Rosane; GONÇALVES, Alison Roberto (orgs.). **Applied linguistics questions and answers: essential readings for teacher educators**. Florianópolis: UFSC, 2021. p. 88-104. Disponível em:  
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/259996>. Acesso em: 17 fev. 2026.

TORRES, Marília Camponogara; TERRES, Mariana Lima. A língua inglesa na BNCC: uma análise das concepções de língua. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 18, n. 3, p. 6466-6478, jul./set. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2021.e71873>. Acesso em 08 mar 2026.

TRIBUNA. **Professora morre após passar mal em colégio estadual de Curitiba: 2º caso**. Disponível em:  
 <<https://www.tribunapr.com.br/noticias/curitiba-regiao/professora-morre-apos-passar-mal-em-colegio-estadual-de-curitiba-2o-caso-em-uma-semana/>>. Acesso em: 8 jun. 2025.

VAN DIJCK, José; POELL, Thomas, WAAL, Martijn de. **The Platform Society: Public values in a connective world**. New York: Oxford University Press, 2018.

VOLÓCHINOV, Valentin. Parte II — Os caminhos da filosofia da Linguagem Marxista. In: **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad.: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Ed. 34, 2017. p. 142 - 227.

ZANELATO, Italo Ariel. **“Nossa Escola Não É Caso de Polícia”: Uma Análise Histórica da Militarização dos Colégios Públicos e Cíveis do Paraná (2019-2025)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Maria Cristina Gomes Machado. Maringá, 2025, p. 93-98.

ZAYED, H. The platformization of shadow education and the rise of polymorphous tutoring. **British Journal of Sociology of Education**, v. 46, n. 2, p. 197–216, 2025. DOI: 10.1080/01425692.2024.2433010. Disponível em:  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01425692.2024.2433010>. Acesso em: 10 jul. 2025.

## ANEXOS

## ANEXO A – Textos-base da Prova Paraná de Língua Inglesa – 3ª série do Ensino Médio, 2020

3% (Series)

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Texto 1</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <p><b>Riveting!</b> 9/10</p> <p>First of all it subbed, not dubbed! The acting is great! But it's tougher to look convincing when the words don't quite match up. In the original language, tone, pacing and inflection help complete the communication package.</p> <p>The main characters all have distinct personalities, but while some are more likable than others, they all have a strong drive to do what it takes to progress. [...]</p> <p>WINDCACHE, In: imdb.2018.Disponível em: &lt;<a href="https://www.imdb.com/title/tt598466/?ref_=tt_sr">https://www.imdb.com/title/tt598466/?ref_=tt_sr</a>&gt;. Acesso em: 20 nov 2019.</p> <p>Fragmento</p>                                           |
| <b>Texto 2</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <p><b>A Rare Gem</b> 10/10</p> <p>3% is one of those rare shows that only gets better and better it goes. Season 3, so far, is shaping up to be the most enthralling season yet, which, let me tell you, is absolutely saying something! The world continues to be fleshed out, and the already quite complex characters are only getting more interesting.</p> <p>Do yourself a favor, watch at least to episode three before you pass judgement. You won't regret it!</p> <p>MCKENZIE-BOYLE, A Rare Gem. In:IMDB 2019. Disponível em: &lt;<a href="http://www.imdb.com/title/tt520032/?ref_=sr_">http://www.imdb.com/title/tt520032/?ref_=sr_</a>&gt;. Acesso em: 20 nov 2019.</p> <p>(LEM12087_SUP)</p> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>A friend in need is a friend indeed</b></p> <p>Once upon a time there lived a lion in a forest. One day after a heavy meal, it was sleeping under a tree. After a while, there came a mouse and it started to play on the lion. Suddenly the lion got up with anger and looked for those who disturbed its nice sleep. Then it saw a small mouse standing trembling with fear. The lion jumped on it and started to kill it. The mouse requested the lion to forgive it. The lion felt pity and left it. The mouse ran away.</p> <p>On another day, the lion was caught in a net by a hunter. The mouse came there and cut the net. Thus it escaped. There after, the mouse and the lion became friends. They lived happily in the forest afterwards.</p> <p>Moral: A friend in need is a friend indeed.</p> <p>ENGLISH FOR STUDENTS. A friend in need is a friend indeed. Disponível em: &lt;<a href="http://www.english-for-students.com/A-friend-in-need-is-a-friend-indeed.html">http://www.english-for-students.com/A-friend-in-need-is-a-friend-indeed.html</a>&gt;. Acesso em: 29 nov. 2019. (LEM1177_SUP)</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Leia o texto abaixo.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>How I survived a week without my wallet</b></p> <p>My boyfriend and I landed in Washington, D.C. and went straight from the airport to a late-night dinner. When the bill came, I dug through the abyss of my backpack, fumbling for the smooth leather surface of my wallet. And I came up completely empty. My wallet was gone, left in either the seat-back pocket or in the Centurion Lounge in SFO. Either way, I had no way to pay for this meal, and so worse, any purchases during our weeklong trip.</p> <p>5 Luckily my boyfriend took care of the bill, and I used my phone to hail an Uber to take us to our hotel. During that Uber ride, I frantically Googled how I might survive my walletless week. But as it turns out, that car ride was just the first of many digital payments I would make over the coming days. I learned that I don't need a wallet [...]</p> <p>10 Turns out, my smartphone can do almost everything my wallet can do, from paying at restaurants to renting a bike, to even getting into a hotel room.</p> <p>And by the end of the week, I saw an added benefit for my future travels: I don't have to bring my wallet everywhere. And imagine being wallet-free at tourist attractions [...] or wearing a cute nightclub dress with no pockets.</p> <p>PRINCE, Sally. How I Survived a Week without My Wallet. In: New York Times. 2019. Disponível em: &lt;<a href="https://www.nytimes.com/2019/09/27/nyregion/lynzhe-prince-sally-wallet-digital-payments.html">https://www.nytimes.com/2019/09/27/nyregion/lynzhe-prince-sally-wallet-digital-payments.html</a>&gt;. Acesso em: 1 out 2019. Fragmento. (LEM12087_SUP)</p> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|





Leia o texto abaixo.

| Elephant and Friends                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                                                                                        | One day an elephant wandered into a forest in search of friends.<br>He saw a monkey on a tree.<br>"Will you be my friend?" asked the elephant.<br>He replied the monkey. "You are too big. You can not swing from trees like me."<br>Next, the elephant met a rabbit. He asked him to be his friends.<br>But the rabbit said, "You are too big to play in my burrow!"<br>Then the elephant met a frog.<br>"Will you be my friend?" he asked.<br>"How can I?" asked the frog. "You are too big to leap about like me."<br>The elephant was upset. He met a fox next.<br>The fox said, "Sorry, sir, you are too big."<br>The next day, the elephant saw all the animals in the forest running for their lives.<br>The elephant asked them what the matter was.<br>The bear replied, "There is a tiger in the forest. He's trying to gobble us all up!"<br>The animals all ran away to hide.<br>The elephant wondered what he could do to solve everyone in the forest. [...]<br>The elephant walked up to the tiger and said, "Please, Mr. Tiger, do not eat up these poor animals."<br>"Mind your own business!" growled the tiger.<br>The elephant has an idea but to give the tiger a hefty kick.<br>The frightened tiger ran for his life.<br>The elephant ambled back into the forest to announce the good news to everyone.<br>The animals thanked the elephant.<br>They said, "You are just the right size to be our friend!" |
| <small>CHOLSEN FOR STUDENTS: Elephant and Friends. Disponível em: <a href="http://www.english-for-students.com/Elephant-and-Friends.html">http://www.english-for-students.com/Elephant-and-Friends.html</a>. Acesso em: 2 dez. 2019. Fragmento. (LEM11337_SUP)</small> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

| Texto 1            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Man helps a runner |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|                    | A London Marathon runner saw a competitor who needed help. He had fallen to the ground, so he picked him up. When he fell down again, he decided to support him to the finish line 200 meters away.<br>Matthew, the runner who selflessly helped his competitor, became an Internet sensation. The two runners became friends and are going to meet at races, and hopefully, next year's London Marathon, as well. |
|                    | <small>Disponível em: <a href="http://www.researchnews.com/product/man-helps-a-runner-level-3/">http://www.researchnews.com/product/man-helps-a-runner-level-3/</a>. Acesso em: 21 jan. 2020.</small>                                                                                                                                                                                                              |
| Texto 2            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|                    | <small>Disponível em: <a href="https://www.123London_20042005_stick-vector-for-play-sport-sign.html">https://www.123London_20042005_stick-vector-for-play-sport-sign.html</a>. Acesso em: 21 jan. 2020. Adaptado para fins didáticos.</small>                                                                                                                                                                      |
|                    | <small>(LEM12370_SUP)</small>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

Leia o texto abaixo.

| Five children in Texas                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                                                                                                       | "When we were going through the process, there was maybe a 10 percent chance of having twins, so, huh, quite a surprise!"<br>This couple in Texas have just welcomed not just one baby, but five. The newborns Mia, Tessa, Brant, Gracie and Rayleigh were born at 29 weeks through a caesarean section.<br>It took around 24 medical staff to help in the birth of the babies, who tipped the scales at weights from two pounds and seven ounces to three pounds and six ounces.<br>"So precious. They are tiny, and I just love it. I mean, I thought I'd be scared because of all the machines and tubes, but they're just... I just love it. I can't wait to get my hands on them."<br>Mum and dad, Steve and Michelle, who also have a two-year son, used fertility drugs [...]<br>The new parents said neighbours and friends at home have promised to help when they bring the five babies home. |
| <small>NEWS IN LEVELS: Five children in Texas, 2014. Disponível em: <a href="https://www.newslevels.com/products/five-children-in-texas-level-3/">https://www.newslevels.com/products/five-children-in-texas-level-3/</a>. Acesso em: 12 nov. 2020. Fragmento. (LEM12380_SUP)</small> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <<https://bit.ly/214dmyr>>. Acesso em: 30 jan. 2020. (LEM12337\_SUP)

C1231

Leia os textos abaixo.

#### All American

##### Texto 1

Kelly Lawler

October 11, 2018

Watching "American" is like a class reunion: Comforting and nostalgic, but with a few surprises tucked up its sleeve. It's the kind of show that's easy to cheer for, even if its football team isn't that great yet. [...]

Disponível em: <[https://www.rottentomatoes.com/all\\_american/21reviews/](https://www.rottentomatoes.com/all_american/21reviews/)>. Acesso em: 3 fev. 2020. Fragmento.

##### Texto 2

Ariana Romero

October 5, 2018

This young adult saga is still filled with fun, and not just because it turns fictional high school football into riveting high drama... If any new series deserves a spotlight in its metaphorical face, it's All American. [...]

Disponível em: <[https://www.rottentomatoes.com/all\\_american/21reviews/?page=5&ot=5&page=2](https://www.rottentomatoes.com/all_american/21reviews/?page=5&ot=5&page=2)>. Acesso em: 3 fev. 2020. Fragmento.

(LEM12337\_SUP)

#### Meet Narwhal the Little Magical Fluffy Unicorn

An abandoned puppy with a tail on his head is being called a "magical unicorn" after being rescued.

The pup, who goes by the name Narwhal the Little Magical Furry Unicorn, was found by Mac's Mission, a rescue organisation in Missouri, US.

Mac's Mission explained: "The extra tail is not connected to anything and has no real use other than making him the COOLEST PUPPY EVER!"

Narwhal was found with a foot injury, the tiny little tail centred between his adorable eyes, and with an older dog, possibly a dachshund and wire-haired terrier mix.

The rescue group, which is known for taking in special-needs animals, confirmed the tail doesn't move on its own.

If the tail ends up causing health problems, they will get it removed when he is "old enough and healthy to endure a surgery." [...]

After getting checked by Dr Brian Heuring, a vet at Cape Small Animal Clinic, he said there's no "real reason at this time for the unicorn tail to be removed."

CINÓNE, Daniele. Meet Narwhal the Little Magical Fluffy Unicorn 2019. In: Adnews. Disponível em: <<https://bit.ly/29X88aG>>. Acesso em: 28 nov. 2019. Fragmento. (LEM11217\_SUP)

Fonte: Prova Paraná (SEED/PR), 2020.

## ANEXO B – Textos-base da Prova Paraná de Língua Inglesa – 3ª série do Ensino Médio, 2022

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    | <b>Dinosaurs May Have Been Socializing Nearly 200 Million Years Ago</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|    | Paleontologists have found the earliest known evidence that dinosaurs lived in herds — unlike reptiles, and more like penguins and other birds do today — and socialized with each other by age groups.                                                                                                                                                                                                        |
| 5  | The scientists, working a rich deposit of fossils at a site in Argentina's province of Santa Cruz, at the southern tip of South America, found more than 100 eggs and the skeletons of 80 individuals ranging in age from embryos to adults.                                                                                                                                                                   |
| 10 | All of the fossils, including the embryos inside the eggs, are of the species <i>Mussaurus patagonicus</i> . These dinosaurs were about 10 feet high and 20 feet in length when fully grown, with a long tail balanced by an equally long neck that ends in a head that seems too small for the enormous animal it is attached to. This is the only place <i>Mussaurus</i> remains have ever been found. [...] |
| 15 | The scientists found eggs, neonates, juveniles and adults clustered close to each other, which indicates that the animals lived in socially cohesive groups, rather than gathering only temporarily to breed and lay eggs. Age groupings like this, the authors write, suggest that the animals maintained social connections with each other across their life spans. [...]                                   |
|    | <b>*Vocabulary:</b><br>herds: rebanhos.<br>tail: cauda.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

BR/WW, *Twitter*. Dinosaurs May Have Been Socializing Nearly 200 Million Years Ago. In: *Twitter*. 2021. Disponível em: <[https://twitter.com/dinosaurs\\_may\\_have\\_been\\_socializing\\_nearly\\_200\\_million\\_years\\_ago](https://twitter.com/dinosaurs_may_have_been_socializing_nearly_200_million_years_ago)>. Fragmento. (LEM12510\_SUP)

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <[http://www.humor-images.com/lesCOMICS/arctic\\_circle/84652696.jpg](http://www.humor-images.com/lesCOMICS/arctic_circle/84652696.jpg)>. Acesso em: 3 nov. 2021. (LEM12637\_SUP)

Leia o texto abaixo.

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    | <b>Taylor's Diary – The Trip to New York</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|    | Hello, New York!                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|    | Hi, my name is Taylor and I am here in New York with my mom, dad, my little sister and brother. Their names are Isabella and Vincent, but you can call them Bella and Vince. They are twins. We are here to visit our aunt and uncle and our cousins. We are visiting from Dallas, Texas. Right now we are in our uncle's car in the way to their apartment. We are going to stay here for 2 weeks and so far we are very tired because we are in the plane for at least 8 hours and 45 minutes, well I think. |
| 5  | We are here at the apartment (FINALLY). Ruby just bursted into the room. Ruby is my older cousin, she got 2 weeks off her job because we came here. She works as a doctor and she even has her own house [...]. (She is way older than me). Alex is one year older than me. We have known each other since I was born [...]. Anyway, Jack is one year younger than the twins, but they get along pretty well [...].                                                                                            |
| 10 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

BR/AA, *Yahoo*. Taylor's Diary – The Trip to New York. Disponível em: <<https://www.yahoo.com/br/taylor908929703/>>. Acesso em: 3 nov. 2021. Fragmento. (LEM12637\_SUP)

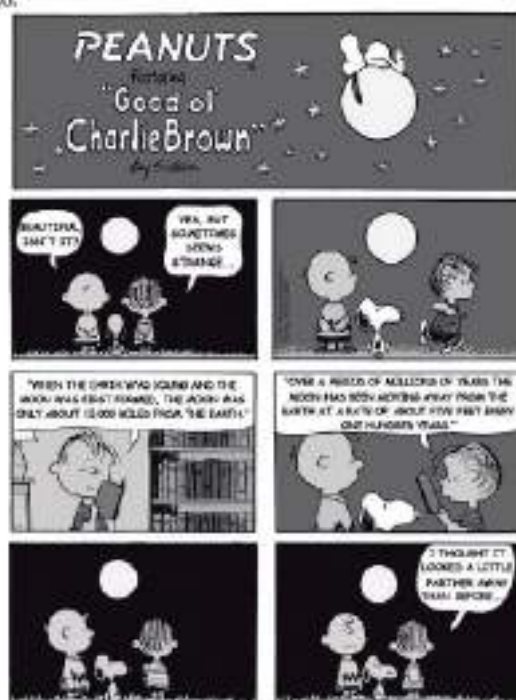
Leia o texto abaixo.

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    | <b>Beard Olympics</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|    | Mustaches and beards of all sizes and shapes were at the annual Beard Olympics in Germany on Saturday.                                                                                                                                                                                                                         |
| 5  | Around 100 proud beard wearers took part in the contest that happened in Eging am See in Lower Bavaria. Participants came from Italy, the Netherlands, Austria, Switzerland, Israel, and Germany. They competed in categories including 'Mustache Dali', 'Whiskers Freestyle', and 'Full Beard Natural with Styled Upper Lip'. |
|    | A panel of seven trained barbers and hairdressers chose the winners across the multiple categories. One of the winners, Ralf Schulz, has been wearing his beard for seven years.                                                                                                                                               |
| 10 | According to the president of the Bavarian Beard and Moustache Club, the secret behind the best groomed beard was hairspray and a hairdryer. Some men used mustache wax or hair mousse, however, good hairspray and a hairdryer were the basic things.                                                                         |

NEWS IN LEVELS. Beard Olympics. 2021. Disponível em: <<https://www.newswisea.com/products/beard-olympics-level3/>>. Acesso em: 4 nov. 2021. (LEM12667\_SUP)



Leia o texto abaixo.



Disponível em: <https://comicstripstudies.com/vpn/31516167/9871511856/>. Acesso em: 9 dez. 2021. (LDM12887\_2UP)

Leia os textos abaixo.

| Texto 1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Texto 2                                                                                                                                                         |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Dog surfing competition</b></p> <p>There is a competition in California. This competition is for dogs. They surf. Dogs of different kinds and sizes take part.</p> <p>A dog from Hollywood is first. He is the best dog surfer. Last year, he won, too. He really loves to surf.</p> <p>You must know what your dog likes. Some dogs like surfing, some don't. You cannot make a dog surf. It must like it. Hundreds of people watch the competition. Some people dress their dogs.</p> <p>Disponível em: <a href="https://www.newslevels.com/product/dog-surfing-competition.html">https://www.newslevels.com/product/dog-surfing-competition.html</a>. Acesso em: 13 set. 2021.</p> | <p>Disponível em: <a href="https://photos.state.nathandogshow.com/154444126">https://photos.state.nathandogshow.com/154444126</a>. Acesso em: 13 set. 2021.</p> |

Leia os textos abaixo.

| 'Mermaid' spotted swimming off South West coast                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>A mythical sea creature has become the talk of a South West town after a surprise sighting in the sea. Despite sightings of cruise ships, whales and dolphins normally capturing the attention of local residents, this time they spotted something different in the waters.</p> <p>During the bank holiday weekend, a 'mermaid' was spotted swimming in the sea in Torbay with a 'merman', Devon Live reports.</p> <p>The identity of the 'mermaid' has since been revealed as Pauline Barker, the founder of Devon and Cornwall Wild Swimming.</p> <p>The 57-year-old woman from Plymouth, who describes herself as a part-time mermaid, had been enjoying a boating trip to celebrate a friend's 60th birthday.</p> <p>She said, 'It was purely just for fun with friends' [...]</p> <p>'It just brought a smile to people's faces. The kids who saw us loved it. The adults were a bit perplexed at first though and couldn't stop laughing.'</p> <p>'I went up to a lady floating on an inflatable unicorn and said, 'you do know you're a mythical creature?', said the mermaid to the unicorn' [...]</p> <p>Disponível em: <a href="https://bit.ly/3R2C8w">https://bit.ly/3R2C8w</a>. Acesso em: 13 set. 2021. Fragmento: LDM12887_2UP</p> |

### Rise up!

You're broken down and tired  
Of living life on a merry-go-round<sup>2</sup>  
And you can't find the fighter  
But I see it in you, so we gonna walk it out  
And move mountains [...]

And I'll rise up  
I'll rise like the day, I'll rise up  
I'll rise unafraid, I'll rise up  
And I'll do it a thousand times again [...]

When the silence isn't quiet  
And it feels like it's getting hard to breathe [...]  
But I promise we'll take the world to its feet  
And move mountains [...]

<sup>1</sup>Vocabulário:

<sup>2</sup>rise up: erguer-se.

<sup>3</sup>merry-go-round: carrossel.

Disponível em: <<https://www.istna.mus.br/indico-daynae-up/>>. Acesso em: 8 set. 2021. Fragmento: LEM13447\_SUP1

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <<http://www.cartoonists.com/wp-content/uploads/2009/03/garfield-02.gif>>. Acesso em: 10 set. 2021. LEM13447\_SUP1

Leia o texto abaixo.

### Now we know how tabby<sup>1</sup> cats get their stripes

Of the nearly 60 million pet cats in the United States, one of the most common is the classic tabby—a coat pattern that features stripes, dots, and swirls and what looks like an “M” imprinted on the cat’s forehead.

As popular as tabbies are (think Garfield the cat), scientists know little about how they get this distinctive appearance.

In a study published this week in *Nature Communications*, scientists report that the genes that set up the tabby pattern are activated in an embryo’s skin cells before the cat’s fur develops. The early skin cells even mimic tabby stripes under the microscope, a discovery never seen before in embryonic cells.

This unique genetic process may be the same mechanism that creates stripes and spots in wild tigers, the authors theorize. The word “tabby” derives from al-Attābiyya, a quarter in Baghdad that produced a fine, striped silk taffeta in the 16th century. But the stripes themselves likely originate from the domestic cat’s direct ancestor, the striped Near Eastern wildcat. [...]

<sup>1</sup>Vocabulário:

tabby: listrado

© EBN, Joanna. Now we know how tabby cats get their stripes. In: *National Geographic*, 2021. Disponível em: <<https://www.nationalgeographic.com/science/>>. Acesso em: 15 set. 2021. Fragmento: LEM13587\_SUP1

### Prince George

[...] Prince George Alexander Louis of Cambridge, third in line to British throne, was born on July 22, 2013, at St. Mary's Hospital in London, England. Prince George is the first child of Prince William of Wales and Duchess Catherine of Cambridge, also known as Kate Middleton. [...] Following royal tradition, Prince George's official birth announcement was placed on an easel outside of Buckingham Palace. It read: "Her Royal Highness The Duchess of Cambridge was safely delivered of a son at 4.24 p.m. today. Her Royal Highness and her child are both doing well." Prior to the official announcement, however, Prince William and Kate Middleton broke with tradition and introduced their baby to the world, greeting a larger crowd of citizens and members of the press outside of the hospital. "It's very emotional," the Duchess told reporters. "It's a special time. I think any parent will know what this feeling feels like." Prince George is third in line to throne after his father, Prince William, and grandfather, Prince Charles. His birth marked the first time since the reign of Queen Victoria that three generations of direct heirs are alive at the same time.

Disponível em: <<https://www.nbc.com/news/health/prince-george>>. Acesso em: 15 set. 2021. Fragmento: LEM13587\_SUP1

Leia o texto abaixo.

### CRITIC REVIEWS FOR BATMAN: SOUL OF THE DRAGON

DC Comics (2021) (Movie) (2021) Review(s)

Fun, outside the box, genre bending Batman tale. Loses some steam in the second half, but still a worthwhile diversion.

February 07, 2022 (Rating: 8 / 10) Full Review...



Ryan Chandler  
Ryan Chandler Says About

It's so great to see DC Animation telling original stories, especially when they're this well done. Fantastic directing, writing, voice work & action. A treat for DC fans!

March 26, 2022 (Full Review...)



Grace Handolph  
Grace Handolph Says About

ROTTEN TOMATOES. Batman: Soul of the dragon. Disponível em: <<https://bit.ly/3skv9Kt>> Acesso em: 9 set. 2021. (LEM12437\_SUP)

Leia o texto abaixo.

### The most refreshing sport at the Tokyo Olympics: skateboarding

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5  | Skateboarding made its Olympic debut at the Tokyo Games this year, bringing a refreshing change of pace to the world's biggest competition. Unlike most other Olympic events, the culture of skateboarding is based not in winning but in joy and individuality. Since its inception, skateboarding has defied conformity. Born in California in the 1950s, skateboarding became synonymous with the counterculture of the 60's and served as a safe haven for society's outcasts. Considered more of a lifestyle than a sport, skateboarding offered an escape from the mainstream and a platform for people to be themselves. |
| 10 | Skateboarding's global popularity launched it onto the Olympic stage, but its counterculture roots remain alive and well. Other Olympic events exist within a clearly established structure, but skateboarding has been anti-establishment from the start. [...] In this way, skateboarding is nearly impossible to define. But ask a skater at any level what skating means to them, and you'll get a similar answer: What attracted them to the sport was freedom, community and creativity, not competition or being the best. [...]                                                                                         |

ROTTEN TOMATOES. Skateboard. The most refreshing sport at the Tokyo Olympics. Disponível em: <<https://bit.ly/3skv9Kt>> Acesso em: 10 set. 2021. Fragmento. (LEM12437\_SUP)

Leia o texto.

### Perfect

[...]

I found a woman, stronger than anyone I know  
She shares my dreams, I hope that someday I'll share her home  
I found a love, to carry more than just my secrets  
To carry love, to carry children of our own<sup>1</sup>

We are still kids, but we're so in love  
Fighting against<sup>2</sup> all odds<sup>3</sup>  
I know we'll be alright<sup>4</sup> this time  
Darling, just hold my hand  
Be my girl, I'll be your man  
I see my future in your eyes

<sup>1</sup>Vocabulário:

<sup>1</sup> Own: do(a) próprio(a).

<sup>2</sup> Against: contra.

<sup>3</sup> Odds: probabilidades; chances; obstáculos.

<sup>4</sup> Alright: tudo bem.

SHEDD-KRIST, Rob. Perfect. Disponível em: <<https://lyric.com/444040/>> Acesso em: 08 jul. 2022. Fragmento.

Leia o texto.

### Afghan mothers' names allowed on birth certificates

Women's rights campaigners<sup>1</sup> in Afghanistan are celebrating a new victory. For the first time, the names of mothers will be put on their children's birth<sup>2</sup> certificates, alongside<sup>3</sup> the father's name. Mothers' names will also be put on national identity cards. [...] For hundreds of years, only the father's name was allowed on the birth certificate. Campaigners in Afghanistan started their campaign in 2017. They used social media to fight for the right of women to have their names on official documents. [...] The founder<sup>4</sup> of the #WhereIsMyName campaign, Laleh Osmani, said the law was good. She said: "By printing<sup>5</sup> her name, we give the mother power." [...]

<sup>1</sup>Vocabulário:

<sup>1</sup> Campaigners: ativistas.

<sup>2</sup> Birth: nascimento.

<sup>3</sup> Alongside: junto, ao lado.

<sup>4</sup> Founder: fundador(a).

<sup>5</sup> Printing: imprimir, registrar.

Disponível em: <<https://bit.ly/3wvuzZ9>> Acesso em: 30 jul. 2022. Fragmento.

Text 1



"In a marriage, two people become one. Which one do you want to become?"

Disponível em: <https://tiny.cc/meyvMw>. Acesso em: 05 jul. 2022. Adaptado.

\*Vocabulário:  
 1. Bouquet: buquê  
 2. Wedding: casamento  
 3. Which: qual

Text 2



Disponível em: <https://tiny.cc/meyvMw>. Acesso em: 05 jul. 2022. Adaptado.

\*Vocabulário:  
 1. Dad: pai  
 2. Mom: mãe  
 3. Crab: caranguejo  
 4. Seriously: sério, de verdade

Leia o texto.

Prom: An American Tradition

[...] Prom was born in the United States more than 100 years ago and has spread<sup>1</sup> to other parts of the world. In America, it has become an industry similar to the wedding business. A study done by the American financial company, Visa, found that, on average, an American family spends more than 100 dollars on prom. [...] Gowns<sup>2</sup> often cost in the hundreds of dollars. Tuxedo<sup>3</sup> rentals<sup>4</sup> are similarly priced. And then there are costs linked to hair and makeup, flowers for prom dates, dinner and transportation. It adds up<sup>5</sup>. But some students find ways to make the event more economical. [...]

\*Vocabulário:  
 1. Spread: espalhar  
 2. Gowns: vestidos  
 3. Tuxedo: smoking, terno  
 4. Rentals: aluguel  
 5. Adds up: soma, aumenta

Disponível em: <https://tiny.cc/meyvMw>. Acesso em: 05 jul. 2022. Fragmento.

Leia o texto.



Disponível em: <https://tiny.cc/meyvMw>. Acesso em: 05 jul. 2022. Adaptado.



### Why learn English?

|                                                                                                                 |                                                                                                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| English today is the third largest language by number of native speakers, after Mandarin (Chinese) and Spanish. | Combining native and non-native speakers, it is the most commonly spoken language in the world. |
| 54 countries have English as an official language.                                                              | One in six people in the world can speak English.                                               |
| More than a billion people speak English as a second language.                                                  | The majority of the information stored online is in English.                                    |
| Approximately 375 million people are native speakers of English.                                                | People who speak more than one language have better memory and overall intelligence.            |

Leia o texto.



Disponível em: <<https://bitly.com/7X0XW>> Acesso em: 05 jul. 2022.

Leia o texto.

Dear Steve,

I am writing to formally notify you of my resignation<sup>1</sup> from the position of director at Koch Industries. In accordance<sup>2</sup> with my notice period, my final day will be August 12<sup>th</sup>. I have been offered another role<sup>3</sup> that will [...] allow me to spend<sup>4</sup> more time with my family [...]. I have thoroughly enjoyed<sup>5</sup> my time at this company over the last 2 years, and would like to thank you for all of the opportunities I have been afforded<sup>6</sup> here. In the coming weeks before August 12<sup>th</sup>, I am fully committed<sup>7</sup> to providing<sup>8</sup> assistance in ensuring<sup>9</sup> a smooth<sup>10</sup> transition.

Sincerely,  
Paul.

**\*Vocabulário:**  
<sup>1</sup> Resignation: demissão; resignação de cargo.  
<sup>2</sup> In accordance: de acordo.  
<sup>3</sup> Role: função; cargo.  
<sup>4</sup> Spend: passar.  
<sup>5</sup> Thoroughly enjoyed: gostar muito; aproveitar completamente.  
<sup>6</sup> Afforded: proporcionado(a).  
<sup>7</sup> Fully committed: totalmente comprometido(a).  
<sup>8</sup> Providing: fornecendo; dando.  
<sup>9</sup> Ensuring: garantindo.  
<sup>10</sup> Smooth: suave; tranquilo(a).

Disponível em: <<https://bitly.com/40P9H6>> Acesso em: 05 jul. 2022. Adaptado.

Fonte: Prova Paraná (SEED/PR), 2022.

## ANEXO C – Textos-base da Prova Paraná de Língua Inglesa – 3ª série do Ensino Médio, 2023

Leia o texto.

**A different 24 hours in Philadelphia, my former least favorite city**

If you had a chance to revisit your least favorite city, would you go? Recently I got an interesting opportunity [...] to visit my least favorite city for 24 hours and give it a second chance [...]. I was intrigued, and I immediately knew the city to visit: Philadelphia. I've been to Philadelphia [...] eight times. And while I don't hate the city, I've never really liked it. [...]

So how did I feel about Philadelphia this time around? I enjoyed Philadelphia more this time around than I ever have before. [...] Would I go back? Absolutely. I would come back for the food scene, the coffee, [...] to stroll and enjoy the architecture [...] and especially to spend time with my friends. [...] Philadelphia is so much better when you get off the beaten tourist path. [...] Go explore the cool neighborhoods and jump into the food scene. I think you'll be surprised at what you find.

**Vocabulário:**  
 my former least favorite city: a cidade que eu menos gostava antigamente;  
 while: embora;  
 this time around: dessa vez;  
 food scene: cenário gastronômico;  
 to stroll: passear;  
 get off the beaten tourist path: fugir das atrações turísticas mais conhecidas;  
 neighborhoods: bairros; vizinhanças;  
 jump into: entrar para (o jogo); conectar.

Disponível em: <https://gogetafair.com>. Acesso em: 21 jan. 2023. Fragmento.

| AIRLINE NAME  |                |        |           |       | BOARDING PASS                                                                      |                 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|--------|-----------|-------|------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|
| Passenger Name:                                                                                | Flight Number: | Class: | Date:     | Time: |  | Passenger Name: |
| JOHN DOE                                                                                       | AA 1387        | F      | 12 DEC 22 | 09:30 |                                                                                    | JOHN DOE        |
| From: NEW YORK                                                                                 | Seat:          | Gate:  | PNR:      |       |                                                                                    | From: NEW YORK  |
| To: PARIS                                                                                      | 54 J           | 5      | 1234TH    |       |                                                                                    | To: PARIS       |
| Boarding Group:                                                                                |                |        |           |       |                                                                                    | Flight Number:  |
| GROUP 4                                                                                        |                |        |           |       |                                                                                    | Class:          |
|                                                                                                |                |        |           |       |                                                                                    | Seat:           |
|                                                                                                |                |        |           |       |                                                                                    | Gate:           |
|                                                                                                |                |        |           |       |                                                                                    | 54 J            |
|                                                                                                |                |        |           |       |                                                                                    | 5               |

Disponível em: <https://ib-go.jp/ib/foil>. Acesso em: 21 jan. 2023. Adaptação.

Leia o texto.

**Best hotel deals in New York**

The most visited city in the US has numerous hotel options, in different neighborhoods, in the most diverse styles and with a huge range of prices. Three of the best options are: the Plaza Hotel, the Belvedere Hotel and the Midtown Hotel. All of them are pretty interesting, but the Belvedere Hotel is not as expensive as the other two. Despite being cheaper, the Belvedere Hotel is as highly rated as the Plaza Hotel and the Midtown Hotel on travel websites and apps. The Plaza Hotel is as close to Central Park as the Midtown Hotel; however, the Midtown's restaurant is not as good as the Plaza's. For a quick trip, the Belvedere Hotel is not as far from the airport as the Plaza Hotel and the Midtown Hotel.

**Vocabulário:**  
 huge range: enorme variedade;  
 pretty: bastante; muito;  
 expensive: caro(a);  
 despite: apesar de;  
 cheaper: mais barato(a);  
 highly rated: muito bem avaliado(a);  
 however: no entanto; contudo; porém;  
 quick: rápido(a).

Leia o texto.



Disponível em: <https://imgflip.com>. Acesso em: 27 jan. 2020. Adaptado.

Leia o texto para responder às questões 41 e 42.



Disponível em: <https://imgflip.com>. Acesso em: 8 mar. 2020. Adaptado.

| THE BOAT RESTAURANT                                         |                                               |       |                                                                |                |       |                 |
|-------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|-------|----------------------------------------------------------------|----------------|-------|-----------------|
| STARTERS                                                    | Tomato soup                                   | £2.00 | <b>SNACKS</b><br><small>includes soft drink</small>            | Cheeseburger   | £2.20 |                 |
|                                                             | French onion soup                             | £2.50 |                                                                | Chocolate cake | £2.25 |                 |
|                                                             | Tomato salad                                  | £2.90 |                                                                |                |       |                 |
|                                                             | Chicken salad                                 | £3.30 |                                                                |                |       |                 |
|                                                             | All starters are served with bread and butter |       |                                                                |                |       |                 |
| <b>MAIN COURSES</b>                                         |                                               |       |                                                                |                |       |                 |
| DRINKS                                                      | German sausage and chips                      | £6.50 | Cheese & tomato sandwich                                       |                |       | Burger          |
|                                                             | Grilled fish and potatoes                     | £6.25 | Chicken sandwich                                               |                |       | Cheese omelette |
|                                                             | Italian cheese & tomato pizza                 | £4.85 | £2.50                                                          |                |       | £3.50           |
|                                                             | Thai chicken and rice                         | £5.95 | All main courses served with salad and chips                   |                |       |                 |
|                                                             | Vegetable pasta                               | £4.85 | <b>DESSERTS</b>                                                |                |       |                 |
|                                                             | Roast chicken and potatoes                    | £5.95 | Fruit salad and cream                                          |                |       | £2.25           |
| Mineral water                                               |                                               | £1.00 | Ice cream                                                      |                |       | £2.00           |
| Fresh orange juice                                          |                                               | £1.25 | <small>(includes fresh strawberries, coffee, or lemon)</small> |                |       |                 |
| Soft drinks*                                                |                                               | £1.30 | Lemon cake                                                     |                |       | £2.25           |
| English tea                                                 |                                               | £0.90 | Chocolate cake                                                 |                |       | £2.25           |
| Irish cream coffee                                          |                                               | £0.90 | Cheese and biscuits                                            |                |       | £2.50           |
| Lunch served 12:30-2:30 p.m. / Dinner served 6:00-9:00 p.m. |                                               |       |                                                                |                |       |                 |

Disponível em: <https://imgflip.com>. Acesso em: 4 mar. 2020. Adaptado.



(Copyright em: <<https://pt.gy/9t0d0n>>. Acesso em: 24 maio 2023. Adaptado.)

#### "One of the best superhero movies ever": can *The Flash* live up to the Twitter hype?

Written by Ben Child

Friday, April 28<sup>th</sup>, 2023

*The Flash* is being called<sup>1</sup> one of the greatest superhero movies of all time following<sup>2</sup> a screening<sup>3</sup> for press and cinema owners<sup>4</sup> at Las Vegas' CinemaCon this week.

Let's just put that into perspective: this is a movie that might just be up there with<sup>5</sup> *The Dark Knight*, the original *Superman*, *Black Panther*, *Avengers: Endgame* and *Spider-Man: Into the Spider-Verse*.

A new trailer, released<sup>6</sup> this week with impeccable timing<sup>7</sup>, shows us that the new film will see Allen (Flash) "breaking the universe" and changing the past. It's likely there will be<sup>8</sup> ramifications for DC that go way beyond<sup>9</sup> what we've yet seen in advance publicity. Frankly<sup>10</sup>, this looks epic!

(Copyright em: <<https://pt.gy/2kcy0r>>. Acesso em: 4 maio 2023. Adaptado: fragmento.)

#### 46 - (questões) Leia o texto.

##### Look For The Good

Look for the good in everything  
Look for the people who will set your soul free!  
It always seems impossible until it's done  
Look for the good in everyone

[...]

Everyone is nature, everyone is God  
Everyone is love and light and vibration  
Look for the good, look for the good  
Everyone gets mad sometimes and maybe they should

[...]

PMAR, Jason et al. (compilado em: <<https://pt.gy/vqpc0r>>. Acesso em: 4 maio 2023. Adaptado: fragmento.)

#### Leia o texto para responder às questões 41 a 42.

##### A Thousand Years

Heart beats fast  
Colors and promises  
How to be brave?  
How can I love when I'm afraid to fall?  
But watching you stand alone  
All of my doubt suddenly goes away somehow  
And all along I believed I would find you  
Time has brought<sup>1</sup> your heart to me  
I have loved you for a thousand years  
I'll love you for a thousand more

PMAR, Christine (CDOS). David. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1M7N86U>>. Acesso em: 22 ago. 2023. Fragmento. Adaptado.

## TEXTO 1

**Hindy:** I'm thinking about buying a new car. What kind of car should I buy?  
**Tony:** Hmm... good question, Hindy. Why do you want a new car?  
**Hindy:** My car is very old, and it often breaks down.<sup>1</sup>  
**Tony:** I see. How often<sup>2</sup> do you drive?  
**Hindy:** Umm... I drive to work every day and I go shopping at the mall on the weekend.  
**Tony:** Is that all<sup>3</sup>? Do you go anywhere else?  
**Hindy:** I go to the gym<sup>4</sup> three times a week.  
**Tony:** I think you should buy a small, compact car.  
**Hindy:** Great, I will. Thanks for your advice, Tony.

Disponível em: <https://www.cartade.com.br/03/>. Acesso em: 15 ago. 2023. Fragmento. Adaptado.

## TEXTO 2

**Noella:** Paul, I want to talk with you about Susan. She just keeps emailing me about things that have nothing to do with<sup>1</sup> work and nothing to do with me. What do you think I should do?  
**Paul:** Well, if I were you, I'd email and ask her to stop sending them. Or... why don't you try doing nothing?<sup>2</sup>  
**Noella:** Sorry?<sup>3</sup>  
**Paul:** Well, I remember the guy I used to work with, Mark, and he kept emailing again and again and again, about all sorts<sup>4</sup>, mostly unrelated<sup>5</sup> to work. Well, I kept responding politely<sup>6</sup> and he kept sending them. In the end, I stopped replying to his emails unless<sup>7</sup> they were only about work.  
**Noella:** And what happened?  
**Paul:** He stopped sending them.

Disponível em: [https://www.cartade.com.br/05\\_56/](https://www.cartade.com.br/05_56/). Acesso em: 15 ago. 2023. Fragmento. Adaptado.



Criado em: <https://imgflip.com/i/7w6b0r>. Acesso em: 25 ago. 2023.

**MEDICAL CENTER**  
 1000 Main Street  
 Suite 100  
 Anytown, USA 12345

**PHYSICIAN PRESCRIPTION FORM**

DATE: 08/15/2023

Patient Name: **Carla Jones**

DOB: 01/15/1988 Age: 35 Gender: **Female**

**Amoxicillin - 500mg (3 times a day, for 7 days).**

**Meloxicam - 15mg (2 times a day, for 10 days).**

**Hydrochlorothiazide - 100mg (once a day, for 30 days).**

**Loratadine - 10mg (3 times a day, for 5 days).**

Physician Signature: *[Signature]*  
 Date: 8/15/2023

Disponível em: <https://www.health.com/health/medical-center-prescription-form>. Acesso em: 24 ago. 2023. Adaptado.

Fonte: Prova Paraná (SEED/PR), 2023.

## ANEXO D – Textos-base da Prova Paraná de Língua Inglesa – 3ª série do Ensino Médio, 2024

20 • ANEXO D – LEIA OS TEXTOS:

Melissa é professora de Inglês e dá aulas para diversas turmas do Ensino Médio. Após conversar com seus estudantes sobre carreira, formação acadêmica e mundo do trabalho em geral, ela elaborou uma aula sobre as transformações e as novas tendências que estão surgindo no mundo do trabalho. Para iniciar as discussões sobre essas temáticas, ela separou um texto e um infográfico.

### Texto 1

#### What is the future of work?

When you think of the future of work, what do you picture? Offices that look more or less<sup>1</sup> like today's? Factories full of robots? Or something else entirely? While<sup>2</sup> no one can predict the future with absolute certainty, it's clear that the world of work is changing, just as the world itself<sup>3</sup> is. Looking ahead<sup>4</sup> at how work will shift<sup>5</sup>, along with trends affecting the workforce<sup>6</sup> and workplaces<sup>7</sup>, can help you prepare for what's next. The future of work was shifting even before COVID-19. But the pandemic accelerated three broad trends<sup>8</sup> that will continue to reshape<sup>9</sup> work:

1 - Remote work and virtual meetings are likely to continue, although<sup>10</sup> less intensely than at the pandemic's peak<sup>11</sup>.

2 - E-commerce soared<sup>12</sup>, growing at two to five times<sup>13</sup> the pre-COVID-19 rate<sup>14</sup>, and other kinds of virtual transactions such as telemedicine, online banking, and streaming entertainment took off<sup>15</sup>.

3 - The pandemic propelled faster adoption of digital technologies, including automation and AI<sup>16</sup>.

Disponível em: <<https://encurtador.com.br/94C327>>. Acesso em: 31 jan. 2024. Fragmento. Adaptado.

### Texto 2

#### Best practice approach to successful workplace transformation



Disponível em: <<https://encurtador.com.br/wyPY5>>. Acesso em: 31 jan. 2024. Fragmento. Adaptado.



Igor, estudante do último ano do Ensino Médio, está procurando um emprego na área de hotelaria, pois mora em uma cidade com grande presença de turistas durante todo o ano.

Ele conversou com Valéria, gerente de um hotel próximo a sua casa, que o aconselhou a enviar seu currículo para que a equipe de Recursos Humanos pudesse analisar suas qualificações para um possível cargo.

Para poder elaborar um currículo bem estruturado e que destacasse seu perfil, Igor buscou referências com seu amigo Zack, estudante de intercâmbio, que já trabalhou em um hotel. Zack se prontificou a ajudar Igor e enviou seu currículo para que o amigo pudesse analisá-lo.

zackgarciaonline.com

123 456 7890

Charlotte, NC

linkedin.com/in/zack-garcia

**SOFT SKILLS**

- Communication skills
- Time-management
- Active listening
- Organizational skills
- Attention to detail
- Storytelling
- Public speaking

**HARD SKILLS**

- Basic accounting
- Microsoft Excel
- Microsoft Word
- Social media marketing

**LANGUAGES**

English  
Native or bilingual proficiency

Spanish  
Native or bilingual proficiency

## Zack Garcia

An organized and motivated student majoring in Romance Languages with a minor in French looking to join Splinter Muffin as a call center representative. Looking to make use of my bilingualism in Spanish and English to provide high-quality customer support and achieve high performance in your company.

**EDUCATION**

Majoring in Romance Languages (Bachelor of Arts) -  
Expected graduation: 2024  
The University of North Carolina at Chapel Hill

- Elementary French I
- Cultural and Linguistic Diversity
- Elementary French II
- Linguistic Diversity in the French-Speaking World

**WORK EXPERIENCE**

Spanish-to-English Translation Intern  
AlphaLetters Global  
09/2021 - 12/2021

**Achievement/Tasks:**

- Translated 10+ projects, including movie subtitles, documents, booklets, website content, and audio files from Spanish to English.
- Proofread translated material to ensure accuracy.
- Worked with translation software, including SDL Trados Studio, MemoQ, and Wordfast.

Front Desk Receptionist  
Hotel Clarendon  
05/2020 - 08/2021

**Achievement/Tasks:**

- Welcomed and assisted 40+ hotel guests each day.
- Managed bookings and assigned rooms to guests.
- Ensured smooth guest check-in and check-out procedures.
- Operated the cash register, handled payments, issued invoices.
- Handled telephone calls with an overall customer satisfaction score of 98%.

Eduarda, psicóloga do setor de Recursos Humanos, foi convidada para fazer a abertura de uma "feira de profissões" para os estudantes do Ensino Médio de uma escola próxima à empresa onde ela trabalha.

Ela planejou fazer uma roda de conversa para discutir com os estudantes sobre autoconhecimento/autoconsciência e seus benefícios para a vida pessoal e profissional.

Para elaborar um material sobre o assunto, que os estudantes pudessem consultar posteriormente, Eduarda separou trechos de um artigo que fala sobre o desenvolvimento do autoconhecimento/autoconsciência.

### Developing Self-Awareness<sup>1</sup> - Understanding Yourself<sup>2</sup>

Self-awareness is a valuable quality in both<sup>3</sup> professional and personal life. It involves the ability to look inwards<sup>4</sup>, in order to accurately assess<sup>5</sup> your behavior<sup>6</sup> – and the thoughts and feelings<sup>7</sup> that influence it. Self-awareness helps you to understand your strengths and weaknesses<sup>8</sup>, and is a key driver<sup>9</sup> of high performance at work.

#### Self-Awareness Definition

Researchers<sup>10</sup> Shelley Duval and Robert Wicklund published the first major theory of self-awareness in the early 1970s<sup>11</sup>. They said that self-awareness is the ability to

look inward, think deeply about<sup>12</sup> your behavior, and consider how it aligns with<sup>13</sup> your moral standards<sup>14</sup> and values<sup>15</sup>. Self-awareness also gives you a deeper understanding<sup>16</sup> of your own<sup>17</sup> attitudes, opinions, and knowledge<sup>18</sup>. Self-awareness is one of the most important elements of emotional intelligence. It gives you the ability to understand and control your own emotions and actions, and it helps you understand how these affect the emotions and actions of other people.

#### Benefits of Self-Awareness

Self-awareness brings<sup>19</sup> benefits in both your personal and professional life. If you're aware of your own strengths and weaknesses, you have the power to use your strengths intentionally and to manage<sup>20</sup> or eliminate your weaknesses. Knowing<sup>21</sup> your strengths and weaknesses also has positive, long-term<sup>22</sup> benefits for your career, as well as<sup>23</sup> for your long-term health<sup>24</sup> and happiness<sup>25</sup>. In one study, researchers found that<sup>26</sup> people who were aware of their strengths were more self-confident<sup>27</sup>, were more highly paid<sup>28</sup>, and were happier at work. On a personal level, having self-awareness allows you<sup>29</sup> to approach<sup>30</sup> people and situations with confidence. In turn<sup>31</sup>, this means that<sup>32</sup> you gain control of your own life, direction, and experiences.

Disponível em: <<https://encurtador.com.br/TEFO1>>. Acesso em: 29 jan. 2024. Fragmento. Adaptado.

#### Understanding<sup>1</sup> soft skills and hard skills

Professional skills<sup>2</sup> are measurable abilities<sup>3</sup> of how well<sup>4</sup> a job can be performed. Hiring managers<sup>5</sup> look out<sup>6</sup> for these relevant skills when scanning resumes<sup>7</sup> and conducting interviews<sup>8</sup>. These skills can be broken down into<sup>9</sup> two categories: hard skills and soft skills.

Hard skills can be defined as technical knowledge<sup>10</sup> that is learned in school, training, or on the job. These technical skills are what a worker needs<sup>11</sup> to know to get a job done<sup>12</sup>. Soft skills, also known as<sup>13</sup> interpersonal skills, are traits<sup>14</sup> and abilities that develop throughout<sup>15</sup> a person's life. While these skills are not necessary to get a job done, they are what make a human a great colleague, worker, and person, and shape how<sup>16</sup> an employee<sup>17</sup> works with others and independently.

#### The importance of developing hard skills in the workplace<sup>18</sup>

Hard skills can be taught or learned<sup>19</sup> through mentorship<sup>20</sup>. Organizations can establish mentorship programs to match<sup>21</sup> employees looking to teach or learn specific technical skills. This helps line up<sup>22</sup> trained employees for internal mobility opportunities. Workers can actively improve<sup>23</sup> or learn new hard skills by taking courses<sup>24</sup>, re-certifying their licenses<sup>25</sup>, and furthering their education<sup>26</sup> with advanced degrees<sup>27</sup>.

- Hard skills examples: data analysis<sup>28</sup>, coding or programming languages<sup>29</sup> (Java, SQL, Python), fluency in languages, website development<sup>30</sup>, user interface design<sup>31</sup>, accounting<sup>32</sup>, etc.

#### The importance of developing soft skills in the workplace

Soft skills are what take a career to the next level. Improving these skills takes commitment and self-awareness<sup>33</sup>. There are some ways to develop soft skills, such as<sup>34</sup>: embracing feedback<sup>35</sup> (constructive feedback provides valuable insights about<sup>36</sup> soft skills, strengths, and weaknesses<sup>37</sup>), finding role models<sup>38</sup> (social interactions help everyone build<sup>39</sup> emotional intelligence and interpersonal skills), keeping an open mind (trying new things and being open to new experiences opens the door to developing adaptability and problem-solving skills) and continuous learning<sup>40</sup> (exploring new ideas, methods, and resources<sup>41</sup> through<sup>42</sup> books, podcasts, blogs, courses, webinars, or events).

- Soft skills examples: empathy, teamwork<sup>43</sup>, collaboration, time management<sup>44</sup>, adaptability, critical thinking, communication, creativity, etc.

#### Balancing<sup>45</sup> hard skills and soft skills

Hard and soft skills are stronger when<sup>46</sup> they're used together. A balanced skill set<sup>47</sup> separates the good employees from the great. Both hard skills and soft skills are crucial building blocks<sup>48</sup> to create a workforce of happy, engaged, and productive employees.

Disponível em: <<https://encurtador.com.br/1M6D7>>. Acesso em: 26 abr. 2024. Fragmento. Adaptado.



### Interview stages<sup>1</sup> (with tips<sup>2</sup>)

Interviewing is an essential part of the job search<sup>3</sup> process. For those entering the workforce<sup>4</sup> for the first time, or who have little<sup>5</sup> interview experience, it can be helpful<sup>6</sup> to know what to expect<sup>7</sup>. Learning about the stages of an interview can help you prepare and feel confident<sup>8</sup> during your next interview.

#### What are the interview stages?

Most job interviews<sup>9</sup> follow<sup>10</sup> a similar structure, and these stages work together to provide<sup>11</sup> organization and guidance<sup>12</sup> during the interview process.

The first stage of the interview process is meeting and greeting<sup>13</sup> the hiring manager. It's common to spend the first few minutes<sup>14</sup> of the interview making polite small talk<sup>15</sup> with the hiring manager. They may<sup>16</sup> ask some questions to get to know<sup>17</sup> you on a personal level so they can assess whether<sup>18</sup> your personality is a good fit<sup>19</sup> for their team.

After the initial greetings, formally introduce yourself<sup>20</sup> to the hiring manager. When giving a handshake<sup>21</sup>, be firm, make eye contact and smile to show professionalism and enthusiasm for the interview opportunity. Use a friendly<sup>22</sup> and professional greeting like<sup>23</sup> "It's a pleasure to meet you"<sup>24</sup> when introducing yourself. It's important to pay attention to the interviewer's personal information for future reference.

Next, the interviewer may ask you to give a brief summary<sup>25</sup> of your career path<sup>26</sup>, what led you to apply<sup>27</sup> for the position<sup>28</sup> and what qualifications you have that make you the right candidate<sup>29</sup> for the job. Practicing your pitch ahead<sup>30</sup> of the interview can help you organize your ideas and present<sup>31</sup> them with confidence and professionalism.

Once you've given your pitch<sup>32</sup>, the hiring manager may ask questions about your past work experiences<sup>33</sup> and also ask you to explain how<sup>34</sup> you would respond to a specific scenario<sup>35</sup>.

At the end of this stage, the interviewer may ask if you have any questions for them. Get several<sup>36</sup> questions prepared and expect to ask at least<sup>37</sup> three of them. These questions show<sup>38</sup> you came prepared, have done your research<sup>39</sup> on the company, and that you're genuinely interested<sup>40</sup> in the position.

Once the question-and-answer portion of the interview ends, the interview moves toward<sup>41</sup> its conclusion. At the end of the interview, thank<sup>42</sup> the interviewer for their time<sup>43</sup>. Express your appreciation<sup>44</sup> for the opportunity and your interest in working with them in the future. It's also a good idea<sup>45</sup> to send a thank-you note<sup>46</sup> within a day<sup>47</sup> of the interview. This can either be<sup>48</sup> a handwritten<sup>49</sup> note or a short<sup>50</sup> email thanking the interviewer again for their time and attention.

Disponible en: <https://www.courtauld.com.br/1926/>. Acesso em: 2 maio 2024. Fragmento. Adaptado.

### Interview vocabulary

When preparing for a job interview, it's important to not only<sup>1</sup> prepare answers<sup>2</sup> for potential questions but that you also practice<sup>3</sup> using effective vocabulary. By reviewing<sup>4</sup> interview vocabulary words, you can practice using them before<sup>5</sup> your interview and present yourself<sup>6</sup> as a qualified candidate to an employer<sup>7</sup>.

#### What is interview vocabulary?

Interview vocabulary is any word or phrase<sup>8</sup> job candidates<sup>9</sup> use during interviews to describe<sup>10</sup> their interpersonal (soft) or technical (hard) skills, previous<sup>11</sup> professional experiences and traits that align<sup>12</sup> with a company's mission or values<sup>13</sup>.

#### Why is it important to have a good interview vocabulary?

Having a good interview vocabulary is important because it can benefit you in various aspects:

- Presents you as a well-spoken<sup>14</sup> individual: using the right words<sup>15</sup> to describe yourself and your experiences shows employers that you have excellent verbal communication skills and can represent their company professionally.
- Helps interviewers compare your values to the company's values: using words that reflect the company's values allows<sup>16</sup> interviewers to envision how<sup>17</sup> you could contribute<sup>18</sup> to their company.
- Provides a more detailed understanding<sup>19</sup> of previous job duties<sup>20</sup>: the right interview vocabulary words allow you to give the interviewers an in-depth view<sup>21</sup> of your previous work experiences.
- Conveys<sup>22</sup> your emotions about the job or an experience: You can also use interview vocabulary words to show an employer how interested you are in the job. This can ultimately affect whether<sup>23</sup> they consider you over another qualified candidate<sup>24</sup> who didn't seem<sup>25</sup> as enthusiastic about<sup>26</sup> the job in question.

Disponível em: <https://www.courtauld.com.br/1926/2/>. Acesso em: 8 maio 2024. Fragmento. Adaptado.

### The Benefits and Challenges<sup>1</sup> of a Multicultural Society

*"Diversity is not about how we differ<sup>2</sup>. Diversity is about embracing<sup>3</sup> one another's uniqueness<sup>4</sup>."*

Cla Joseph

Multiculturalism refers to a society that is made up of<sup>5</sup> diverse cultural and ethnic groups. It is characterized by the coexistence and interaction of people from different backgrounds<sup>6</sup>, fostering an environment<sup>7</sup> of inclusivity and acceptance.

#### 3 Benefits of Multiculturalism

##### 1. Cultural Enrichment

By living among<sup>8</sup> people from diverse backgrounds, individuals have the opportunity to experience different languages, cuisines, customs, and traditions. This cultural exchange<sup>9</sup> promotes understanding<sup>10</sup>, appreciation, and respect for other cultures. It also broadens horizons<sup>1</sup>, expands knowledge<sup>12</sup>, and challenges preconceived notions and stereotypes.

##### 2. Improved Social Cohesion

When individuals from different cultural backgrounds live together harmoniously, it creates a sense of unity and belonging<sup>13</sup>. This inclusivity leads to a stronger<sup>14</sup> sense of community, where individuals respect and support one another, regardless of<sup>15</sup> their cultural differences.

##### 3. Expanded Perspectives and Understanding

Interacting with people from different cultural backgrounds challenges one's own beliefs and biases<sup>16</sup>, encouraging personal growth and self-reflection<sup>17</sup>. Exposure to diverse perspectives helps individuals develop a more nuanced<sup>18</sup> understanding of global issues<sup>19</sup>, fostering empathy and compassion.

#### 3 Challenges of Multiculturalism

##### 1. Cultural Clashes<sup>20</sup>

When individuals from different cultural backgrounds come together<sup>21</sup>, conflicts may arise due to<sup>22</sup> differences in values, norms, and practices. It is essential for communities to foster dialogue, understanding, and compromise to navigate these cultural conflicts effectively.

##### 2. Language Barriers

Communication is the foundation for meaningful<sup>23</sup> interactions and relationships. When individuals speak different languages, it can hinder<sup>24</sup> effective communication and limit opportunities for social integration. Implementing language programs, providing translation services, and promoting language learning initiatives can help bridge this gap<sup>25</sup> and promote inclusivity within<sup>26</sup> multicultural societies.

##### 3. The Need for Effective Integration Policies<sup>27</sup>

To harness<sup>28</sup> the benefits of multiculturalism and address<sup>29</sup> its challenges, effective integration policies are crucial. Integration policies should focus on education, language acquisition, employment<sup>30</sup> opportunities, and community engagement to facilitate the successful integration of diverse cultural groups.

Disponível em: <<https://enciclopedia.com.br/1926/4/>>. Acesso em: 03 jul. 2024. Adaptado.

### The Role of English in a Globalized World: Why It's a Must-Learn Language

In today's interconnected and globalized world, the importance of the English language cannot be underestimated<sup>1</sup>. With over 1.5 billion English speakers worldwide<sup>2</sup>, English has become the lingua franca of international communication, business, science, and entertainment. Let's explore the reasons why English is a must-learn language in our contemporary world.

#### 1. Access to a Wealth of Information

The majority of academic publications, research papers<sup>3</sup>, and online content are in English. For students and researchers, this provides unparalleled<sup>4</sup> access to the latest advancements in various fields<sup>5</sup>, from technology and medicine to the arts and social sciences.

#### 2. Enhancing Career Opportunities

Employers value candidates who can communicate effectively in English, as<sup>6</sup> it facilitates collaboration with colleagues and clients from diverse cultural backgrounds. Learning English can significantly boost<sup>7</sup> your employability<sup>8</sup> and open doors to exciting career opportunities.

#### 3. Facilitating International Travel

Whether<sup>9</sup> you're planning a leisurely vacation<sup>10</sup>, a business trip, or a study abroad<sup>11</sup> experience, knowing English can make your journey smoother and more enjoyable<sup>12</sup>. English proficiency ensures<sup>13</sup> you can communicate effectively and comfortably during your travels.

#### 4. Global Networking and Communication

Social media, online forums, and international conferences often use English as their primary language. Learning English enables<sup>14</sup> you to participate in global conversations, build international connections, and expand your social and professional networks.

#### 5. Boosting Cognitive Abilities

Studying a new language has cognitive benefits. It can enhance your memory and sharpen<sup>15</sup> your multitasking abilities<sup>16</sup>. Learning a language also fosters a greater understanding of language structures and grammar, which can, in turn<sup>17</sup>, make you a more effective communicator in your native language as well<sup>18</sup>.

In conclusion, English is not merely<sup>19</sup> a language; it's a passport to a world of opportunities, knowledge, and connections. As our planet becomes increasingly interconnected<sup>20</sup>, English proficiency is a valuable asset<sup>21</sup> that can transform your personal and professional life. Embrace<sup>22</sup> the journey of learning English and open the door to a world without boundaries<sup>23</sup>.

Copyright © 2023. All rights reserved. Adapted from: <https://www.englishlearning.com/why-learn-english/>

### TEXT 1

#### What is Xenophobia?

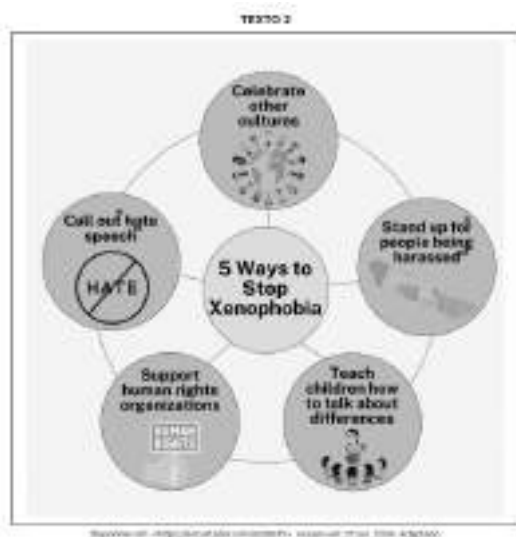
Xenophobia, or fear of strangers, is the fear of people who are perceived as<sup>1</sup> being different from oneself<sup>2</sup>. This can be based on a person's race, ethnicity, nationality, religion, or other distinguishing<sup>3</sup> characteristics.

Examples of xenophobia may<sup>4</sup> include (but are not limited to):

- Making fun of<sup>5</sup> someone's nationality;
- Making prejudiced assumptions<sup>6</sup> about a person based on where they come from<sup>7</sup>;

- Imitating or making fun of a person's accent<sup>8</sup>;
- Saying that someone is not welcome because they are from a different country;
- Actively excluding someone from events or conversations because of their nationality;
- Saying hurtful things<sup>9</sup> about a person's culture;
- Assuming<sup>10</sup> that one culture is better than another;
- Spreading hateful messages<sup>11</sup> about a culture or nationality on social media;
- Using derogatory names<sup>12</sup> or "nicknames"<sup>13</sup> to refer to a person from a different country;
- Not employing someone<sup>14</sup> because they are foreign<sup>15</sup>, even if<sup>16</sup> they are fully qualified<sup>17</sup> for the job and speak the required language fluently.

Copyright © 2023. All rights reserved. Adapted from: <https://www.englishlearning.com/what-is-xenophobia/>



**Fonte:** Prova Paraná (SEED/PR), 2024.

## ANEXO E – Textos-base da Prova Paraná de Língua Inglesa – 3ª série do Ensino Médio, 2025

### What is self-awareness?

According to the psychologists Shelley Duval and Robert Wicklund, "self-awareness is the ability to focus on yourself and how your actions, thoughts, or emotions do or don't align with your internal standards. If you're highly self-aware, you can objectively evaluate yourself, manage your emotions, align your behavior with your values, and understand correctly how others perceive you". Put simply, those who are highly self-aware can interpret their actions, feelings, and thoughts objectively.

### Why is self-awareness important?

When we look inward, we can clarify our values, thoughts, feelings, behaviors, strengths, and weaknesses. We are able to recognize the effect that we have on others. On the other hand, when we look outward, we understand how people view us. People who are aware of how people see them are more likely to be empathetic to people with different perspectives.

### 5 Benefits of self-awareness:

- It helps us to become better decision-makers;
- It allows us to understand things from multiple perspectives;
- It helps us build better relationships;
- It gives us a greater ability to regulate our emotions;
- It decreases stress and makes us happier.

Disponível em: <<https://www.betterup.com/blog/what-is-self-awareness>>. Acesso em: 4 fev. 2025. Adaptado.

### The Impact of AI on Job Roles, Workforce, and Employment

The rise of automation and AI (artificial intelligence) is transforming the workplace and impacting job roles. Thanks to advanced technologies, many manual and repetitive tasks can now be automated, leading to increased efficiency and productivity.

But this shift is also causing job roles to evolve, with some becoming obsolete while new ones emerge. Additionally, AI integration into high-tech manufacturing processes is creating new job roles like data analysts, AI programmers, and machine learning specialists.

These emerging job roles will require a mix of technical skills, creativity, and adaptability to leverage the power of automation and AI effectively; and professionals should remain flexible and adaptable, as the job market and employment landscape continues to evolve rapidly in response to AI and other technological advances.

Disponível em: <<https://encurtador.com.br/Q7ZNI>>. Acesso em: 5 fev. 2025. Adaptado.

### What's the purpose of a Resume?

The popular belief is that your resume is responsible for getting you a job. This is not true. The resume's sole purpose is to get you an interview. Remember you are trying to "sell" yourself, so emphasize your strengths. Your resume should be a reflection of you!

Although certain standard elements are included in all resumes, there is no perfect template. Your resume should accurately reflect your background and experience in a way that optimizes your qualifications and skills. Any resume can list employment dates and job position titles, but only the best ones speak the language employers want to hear!

Disponível em: <<https://www.stevenson.edu/wp-content/uploads/resume-purpose.pdf>>. Acesso em: 6 fev. 2025. Adaptado.



### Navigating the 21<sup>st</sup> Century Workplace: Essential Employability Skills for Success

As we deal with a new era defined by rapid technological advancements, shifting global dynamics and evolving workplace landscapes, the demand for a new set of employability skills has never been more pronounced. In the 21<sup>st</sup> century, success in the workplace is not solely determined by technical expertise, but also by a multitude of skills that enable individuals to adapt, innovate, and thrive in an ever-changing environment.

**1. Adaptability and Flexibility:** the ability to adapt to new technologies, work methodologies, and market trends is essential for remaining relevant and competitive in today's dynamic job market.

**2. Critical Thinking and Problem-Solving:** critical thinking skills enable individuals to make informed decisions, solve problems creatively, and anticipate challenges before they arise.

**3. Communication and Collaboration:** skills such as teamwork, empathy, and conflict resolution are essential for fostering a culture of innovation and driving collective success.

**4. Digital Literacy:** from basic computer proficiency to advanced data analysis, individuals must possess a solid understanding of digital tools and technologies relevant to their field.

**5. Creativity and Innovation:** employers seek individuals who can think outside the box, challenge the status quo, and generate innovative solutions to complex problems.

**6. Emotional Intelligence:** the ability to understand and manage one's emotions, empathize with others, and build meaningful relationships fosters a positive work environment and enhances teamwork and collaboration.

By cultivating these skills, individuals can position themselves for success and seize opportunities for growth and advancement in the ever-evolving landscape of work.

Disponível em: <<https://msandela.institute.co/navigating-the-21st-century-workplace-essential-employability-skills-for-success/>>. Acesso em: 28 abr. 2025. Adaptado.

### The stages of an interview

While not every hiring process will contain the same elements and each interview will be specific to the job, the average interview usually progresses through basic stages.

**1. Introductions:** before the interviewing begins, the interviewer usually greets you with a handshake. To give a good first impression, make sure that you make eye contact, shake their hand firmly and say something like, "Hi, it's so nice to meet you".

**2. Light Conversation:** next, your interviewer may try to make a personal connection with you to measure your interpersonal and communication skills. Keep the conversation positive and look for opportunities to ask your own questions.

**3. Professional Overview:** one of the first things that the interviewer might ask you to do is to tell them a little bit about yourself. Tell them about any relevant qualifications or experience that could distinguish you as a great candidate for the position.

**4. Question and Answer:** depending on the company and industry, you can experience different types of interview questions. You should also prepare some questions of your own about the company and the position. This shows your interest in the company and role.

**5. Final Remarks:** when the interview closes, consider this one more opportunity to make a lasting impression. At the end of your interview, you should shake the interviewer's hand and thank them for their time and consideration. Emphasize your interest in the opportunity.

Disponível em: <<https://www.indeed.com/career-advice/interviewing/interview-process>>. Acesso em: 30 abr. 2025. Adaptado.

### How to Impress Recruiters

The interview process is a crucial moment for any candidate looking for a new job opportunity. It is the stage where you have the chance to show your worth, and the way you behave, what you say and how you respond can be decisive for your success.

**1. Understand the Importance of First Impressions:** first impressions are often lasting impressions. From the moment you walk into the interview room or start a video call, the recruiter will start to form an opinion of you.

**2. Prepare Thoroughly:** preparation is key to success in any interview. Do research on the company, know the role you're applying for, understand the responsibilities involved, and be ready to discuss how your skills align with the company's needs.

**3. Maintain Clear and Effective Communication:** listen carefully to the interviewer's questions, respond concisely, and, when necessary, ask for clarification to ensure that you understood the question correctly.

**4. Practice Empathy and Emotional Intelligence:** show that you can handle constructive criticism, manage conflict, and collaborate effectively with your colleagues. Share experiences where you had to use these skills and the positive results you achieved.

**5. Have Flexibility and Adaptability:** show that you are open to learning new skills, taking on challenges, and adjusting to different work environments. Demonstrate your ability to deal with uncertainty and your enthusiasm to grow professionally.

Impressing a recruiter isn't just about answering questions correctly, but also about showing that you are the ideal candidate for the position through your attitude, preparation, and communication.

Disponível em: <<https://hushhigh.com/en/how-to-impress-recruiters-the-ultimate-guide-to-interview-behavior/>>.  
Acesso em: 06 mai. 2025. Adaptado.

Fonte: Prova Paraná (SEED/PR), 2025.