

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANGELA ILIVINSKI KRAUSE

EDUCAÇÃO DIALÓGICA FREIRIANA:
COMPREENSÃO LEITORA E A PLATAFORMA INGLÊS PR

Curitiba

2025

ANGELA ILIVINSKI KRAUSE

EDUCAÇÃO DIALÓGICA FREIRIANA:
COMPREENSÃO LEITORA E A PLATAFORMA INGLÊS PR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, na Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Angela Maria Hoffmann Walesko

Curitiba

2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Krause, Angela Ilivinski.

Educação dialógica freiriana : compreensão leitora e a plataforma Inglês
Paraná / Angela Ilivinski Krause – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Angela Maria Hoffmann Walesko

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Inglês – Estudo e ensino. 3. Língua
inglesa – Linguística aplicada. 4. Compreensão da leitura. 5. Língua inglesa –
Leitura. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação
em Educação. III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E
PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **ANGELA ILIVINSKI KRAUSE**, intitulada: **Educação Dialógica Freiriana: compreensão leitora e a plataforma Inglês PR**, sob orientação da Profa. Dra. ANGELA MARIA HOFFMANN WALESKO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 30 de Setembro de 2025.

Assinatura Eletrônica
07/10/2025 11:57:22.0
ANGELA MARIA HOFFMANN WALESKO
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
10/10/2025 09:37:28.0
CLÁUDIA REBELLO DOS SANTOS
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO)

Assinatura Eletrônica
02/10/2025 09:10:15.0
FERNANDA SILVA VELOSO
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
02/10/2025 14:23:08.0
ADRIANA CRISTINA SAMBUGARO DE MATTOS BRAHIM
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Dedico este trabalho aos meus pais e filhos,
pessoas que fizeram toda a diferença para que
obtivesse êxito em meu trabalho.

AGRADECIMENTOS

Início meus agradecimentos reconhecendo, com profundo sentimento de gratidão, a presença constante de Deus, cuja força me sustentou em cada etapa desta caminhada. Ao revisitar os desafios vividos, percebo com clareza que Sua companhia esteve presente em todos os momentos, sobretudo naqueles marcados por incertezas e exaustão.

À minha mãe, Dirlei Ilivinski, minha maior inspiração e incentivadora, que, além de exercer com amor seu papel materno, destaca-se como exemplo vivo de profissional comprometida com uma educação dialógica, inspirada nos princípios de Paulo Freire.

Ao meu pai, Wanderly Ilivinski, que, mesmo sem ter concluído a graduação, sempre reconheceu e valorizou o poder transformador da educação em nossas vidas.

Aos meus filhos, Beatriz e Vinicius, que participaram e me acompanharam durante todo o processo e que, mesmo com pouca idade, compreenderam que minhas ausências tinham um propósito maior: a busca pelo conhecimento. Que eu possa ter sido exemplo de que nunca é tarde para aprender.

Ao meu marido, Welton, agradeço pela compreensão diante das inúmeras horas em que estive ausente devido ao desenvolvimento deste trabalho.

À minha irmã, Adriana, deixo meu sincero agradecimento por, mesmo à distância, sempre encontrar palavras de incentivo e encorajamento. Sua presença, ainda que remota, foi fundamental para fortalecer minha determinação, lembrando-me constantemente da importância de persistir e seguir adiante nesta jornada.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Angela Maria Hoffmann Walesko, expresso minha profunda gratidão pela orientação atenta e dedicada, pelo apoio constante e pelo incentivo presente em cada etapa desta pesquisa. Sua parceria foi essencial não apenas para o desenvolvimento acadêmico deste trabalho, mas também para meu crescimento pessoal. Mais do que uma orientadora exemplar, tornou-se amiga e referência inspiradora ao longo de toda a jornada.

À minha querida amiga de turma, Tábata, dedico meu profundo agradecimento pelo companheirismo que tornou cada desafio mais leve e cada obstáculo mais suportável. Sua amizade, seus conselhos, suas palavras de incentivo e as inúmeras videochamadas compartilhadas ao longo deste percurso transformaram o árduo processo de escrita em momentos de riso, aprendizado e cumplicidade. Sua presença fez com que esta jornada fosse não apenas possível, mas também memorável.

Aos/Às colegas da turma do Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino (PPGE-TPEn) 2023-2025, manifesto minha profunda gratidão pelo companheirismo demonstrado ao longo desta caminhada acadêmica. As trocas de ideias, os diálogos enriquecedores e o apoio mútuo em diferentes momentos foram essenciais para tornar essa trajetória mais significativa, colaborativa e leve, contribuindo não apenas para minha formação, mas também para o crescimento coletivo.

Às professoras que integraram a banca avaliadora, Prof.^a Dr.^a Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim, Prof.^a Dr.^a Fernanda Silva Veloso e Prof.^a Dr.^a Cláudia Rebello dos Santos, expresso meu sincero reconhecimento pela disponibilidade em participar deste momento tão importante. Suas valiosas contribuições, sugestões e reflexões críticas foram fundamentais para o aprimoramento deste trabalho, ampliando sua consistência e qualidade acadêmica.

Aos/Às colegas professores/as da rede pública, registro minha sincera gratidão por terem aceitado participar desta pesquisa, compartilhando generosamente suas experiências, práticas e saberes. A colaboração de cada participante foi fundamental para a construção deste trabalho, enriquecendo-o com diferentes perspectivas e fortalecendo a reflexão sobre os caminhos da educação.

Aos/Às alunos/as, deixo um agradecimento especial por terem aceitado o desafio e se engajado de maneira ativa em todo o processo. Sua dedicação, curiosidade e participação constante foram essenciais não apenas para o desenvolvimento desta pesquisa, mas também para a construção coletiva de reflexões sobre uma educação mais significativa, crítica e de melhor qualidade.

Expresso minha sincera gratidão a todos/as que, de alguma forma, estiveram presentes ao longo desta jornada e contribuíram para que a realização deste trabalho se tornasse possível. Cada gesto de apoio, incentivo e colaboração, seja de ordem acadêmica, profissional ou afetiva, foi determinante para que eu conseguisse superar os desafios enfrentados e alcançar esta conquista.

Por último, registro minha profunda gratidão à Universidade Federal do Paraná pela oportunidade de alcançar esta realização. Sinto-me honrada e orgulhosa em pertencer a uma instituição que se consolidou como referência na formação de inúmeros acadêmicos.

“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”.
(Paulo Freire, 2005, p. 84)

RESUMO

Ancorada no campo da Linguística Aplicada e nas perspectivas da educação dialógica crítica de Paulo Freire, esta pesquisa teve como objetivo investigar como a compreensão leitora em Língua Inglesa é abordada na Plataforma Inglês Paraná *High*. Para tanto, buscou-se analisar em que medida as atividades de leitura propostas pela plataforma promovem o desenvolvimento de uma leitura crítica e significativa, conforme preconizado pela pedagogia freiriana. A fundamentação teórica principal abrange leituras de Freire (1986, 1987, 1989, 1996, 1997, 2005), Jordão (2005, 2006, 2007, 2011), Kleiman (2002, 2013) e Rojo (2004, 2009, 2012). A investigação, de natureza qualitativa e de cunho etnográfico (André, 1995; Paiva, 2005, 2019, 2024), teve como cenário empírico uma escola da rede pública estadual do Paraná, contando com a participação de professoras de Língua Inglesa e estudantes do Ensino Médio. Os resultados indicam que a plataforma apresenta graves limitações pedagógicas, pois se baseia em atividades mecânicas e descontextualizadas, oriundas de uma concepção estruturalista de língua e de uma visão hegemônica da Língua Inglesa. Assim, prioriza-se a decodificação textual em detrimento da construção de sentidos críticos. A análise evidencia, ainda, a ausência de textos autênticos, a carência de estratégias de leitura que estimulem a inferência e a reflexão, bem como a frustração de professores e alunos diante de uma ferramenta imposta de maneira verticalizada. Conclui-se que a Plataforma Inglês Paraná *High*, em sua configuração atual, distancia-se de forma significativa dos pressupostos de uma educação linguística crítica e dialógica, revelando a necessidade de profundas reformulações que incorporem perspectivas decoloniais e socialmente relevantes para o ensino da Língua Inglesa.

Palavras-chave: educação dialógica freireana; plataforma Inglês Paraná; compreensão leitora em língua inglesa.

ABSTRACT

Anchored in the field of Applied Linguistics and informed by Paulo Freire's perspectives on critical dialogical education, this research aimed to investigate how reading comprehension in English is addressed in the Plataforma Inglês Paraná High. To this end, the study sought to examine the extent to which the reading activities proposed by the platform foster the development of critical and meaningful reading, as advocated by Freirean pedagogy. The theoretical framework draws primarily on the works of Freire (1986, 1987, 1989, 1996, 1997, 2005), Jordão (2005, 2006, 2007, 2011), Kleiman (2002, 2013), and Rojo (2004, 2009, 2012). This qualitative, ethnographically oriented investigation (André, 1995; Paiva, 2005, 2019, 2024) was conducted in a state public school in Paraná, with the participation of English language teachers and high school students. The findings indicate that the platform presents serious pedagogical limitations, as it relies on mechanical and decontextualized activities derived from a structuralist conception of language and a hegemonic view of the English language. As such, textual decoding is prioritized to the detriment of the construction of critical meaning. The analysis further highlights the absence of authentic texts, the lack of reading strategies that promote inference and reflection, and the frustration of both teachers and students when faced with a tool imposed in a top-down manner. It is concluded that the Plataforma Inglês Paraná High, in its current configuration, diverges significantly from the principles of a critical and dialogical language education, thus underscoring the need for substantial reformulations that incorporate decolonial and socially relevant perspectives for the teaching of English.

Keywords: Freirean dialogical education; Plataforma Inglês Paraná; English reading comprehension.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Infográfico da lógica da plataformização	37
Figura 2 – Print da tela da Plataforma Inglês Paraná <i>High</i> – exercício de memorização de vocabulário	47
Figura 3 – Laboratório de línguas em 1960	49
Figura 4 – Laboratório de Informática divulgado em site da SEED/PR	50
Figura 5 – Print da tela da Plataforma Inglês Paraná <i>High</i> – atividade sobre meios de transporte	62
Figura 6 – Print da tela da Plataforma Inglês Paraná <i>High</i> – feedback das atividades	67
Gráfico 1 – Uso de recursos tecnológicos	28
Gráfico 2 – Avaliação de recursos existentes	39
Gráfico 3 – Ausência de estratégias de leitura presentes na Plataforma Inglês Paraná <i>High</i> ...	65
Gráfico 4 – Gêneros textuais observados na Plataforma Inglês Paraná <i>High</i>	69
Gráfico 5 – Tipos de métodos de ensino de Língua Inglesa nas atividades da Plataforma Inglês Paraná <i>High</i>	73
Gráfico 6 – Frequência de textos autênticos nas atividades da Plataforma Inglês Paraná <i>High</i>	78
Quadro 1 – Professores/as participantes da pesquisa	27
Quadro 2 – Alunos/as participantes da pesquisa	29

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ENT	Entrevista
EST	Estudante
ILE	Inglês como Língua Estrangeira
LA	Linguística Aplicada
LD	Letramento Digital
PD	Plataformas Digitais
PROF	Professor
QUEST	Questionário
SEED	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Meus porquês	15
1.2	Concepção de leitura, objetivo e questão norteadora da pesquisa	19
1.3	A proposta de organização da dissertação	21
2	ENTRE O CONTEXTO E A AÇÃO: O FAZER METODOLÓGICO COMO ATO DE CONSTRUÇÃO	23
2.1	O caminho metodológico	24
2.2	Questões éticas da pesquisa	25
2.3	Os participantes da investigação	26
2.3.1	Grupo 1: professores/as participantes	26
2.3.2	Grupo 2: alunos/as participantes	28
2.4	Caminhos para constituição dos dados	29
2.4.1	Questionário como instrumento metodológico	30
2.4.2	Entrevistas como instrumento metodológico	31
2.4.3	Diário reflexivo em pesquisa	32
2.5	A análise dos dados constituídos	33
3	ENTRE TEORIA E PRÁTICA: CONSTRUINDO PONTES PARA A PRÁXIS	35
3.1	A plataforma da/na educação	35
3.1.1	O termo “plataformização”	36
3.1.2	Plataformização e as precariedades estruturais no sistema educacional brasileiro	38
3.1.3	Plataformização e o “apagão de professores/as” no Brasil	39
3.2	Educação linguística crítica e aprendizagem de Língua Inglesa na atualidade	41
3.3	Linguagem, língua e texto	43
3.3.1	Língua/linguagem	44
3.3.2	Língua Inglesa na atualidade	46
3.3.3	Texto	52
3.4	Teorias sobre compreensão leitora	57
3.4.1	Compreensão leitora	58
3.4.2	Leitura em Língua Inglesa, BNCC e a Plataforma Inglês Paraná <i>High</i>	61
3.4.3	Letramento Digital, multiletramentos e o texto autêntico	74

4 ENCAMINHAMENTOS E REFLEXÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	82
APÊNDICES	89
APÊNDICE 1 – Questionário on-line para professores/as sobre a Plataforma Inglês Paraná <i>High</i>	89
APÊNDICE 2 – Questionário on-line para alunos/as sobre a Plataforma Inglês Paraná <i>High</i>	98
APÊNDICE 3 – Roteiro para entrevista semiestruturada com os/as professores/as	105
APÊNDICE 4 – Roteiro para entrevista semiestruturada com os/as alunos/as	106
APÊNDICE 5 – Registro de Consentimento Livre e Informado (modelo para os/as professores/as)	107
APÊNDICE 6 – Registro de Consentimento Livre e Informado (modelo para pais, mães ou responsáveis legais)	111
APÊNDICE 7 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (modelo para os/as alunos/as)	115

1 INTRODUÇÃO

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

(Paulo Freire, 1997, p. 79)

O desenvolvimento desta pesquisa foi motivado e encontra-se intrinsecamente ligado à minha experiência profissional e à minha vivência como docente de Língua Inglesa, atuando há dez anos na educação básica em escolas públicas do Paraná. Tenho observado, sobretudo nos últimos anos, que o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras enfrentam desafios complexos, especialmente no contexto atual, marcado pela utilização de plataformas digitais e pela implementação de políticas educacionais padronizadas.

A Plataforma Inglês Paraná, denominada a partir do mês de março de 2025 como Programa Inglês Paraná *High* é utilizada por alunos do 9º do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio enquanto os alunos das demais séries utilizam outra plataforma, foi implementada em 2021 e, de acordo com informações disponíveis no site “Escola Digital – Professor”, tem como objetivo promover a proficiência em Língua Inglesa entre os/as alunos/as da rede pública, por meio de atividades alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) e ao Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (DEDUC). Essa ferramenta apresenta recursos voltados para o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas: compreensão leitora, produção escrita, compreensão oral e produção oral, adaptando o conteúdo ao nível do/a estudante mediante a aplicação de um teste de nivelamento.

A compreensão leitora, foco deste estudo, é concebida na Plataforma Inglês Paraná *High* como uma das habilidades linguísticas essenciais para ampliar o vocabulário, aprimorar a compreensão gramatical e estimular tanto a aprendizagem quanto a criatividade (DEDUC). Considerando que o conceito de texto é abrangente e vai muito além da dimensão estritamente linguística, essa temática consolidou-se como objeto desta pesquisa.

A Plataforma Inglês Paraná *High* constitui-se como uma entre as diversas plataformas digitais disponibilizadas de forma compulsória à rede pública estadual do Paraná, abrangendo distintas disciplinas escolares. O fenômeno da plataformização da educação, caracterizado pela imposição de ferramentas digitais que desconsideram as realidades locais e as necessidades de

professores/as e alunos/as, representa um dos principais desafios que incidem sobre a prática pedagógica nas escolas paranaenses, assim como em outros estados brasileiros, limitando a agência docente e a flexibilidade do ensino.

Conforme preconizado por Paulo Freire, “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias” (Freire, 1979, p. 16). Partindo dessa perspectiva acredito ser fundamental, portanto, que professores/as e estudantes sejam incentivados/as a analisar criticamente o mundo em que vivem, engajando-se ativamente na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. A leitura, concebida como prática social do indivíduo enquanto ser dialógico que está no mundo e com o mundo, conforme postulado por Freire (1979), revela-se imprescindível nesse processo.

1.1 Meus porquês

Optei por relatar, de forma breve, nesta introdução, aspectos de minha trajetória pessoal e das motivações que me conduziram a esta pesquisa, partindo da convicção de que o lugar de onde falo importa, pois “é preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido” (Morin, 2000, p. 36). Como sujeito histórico, atravessado por experiências, contextos e encontros, compreendo que meu percurso influencia diretamente os caminhos que escolho como professora e pesquisadora. Ao compartilhar minha história, procuro oferecer ao/à leitor/a mais do que uma apresentação pessoal; busco também fornecer elementos que favoreçam a compreensão de minha forma de ver, sentir e pensar a educação.

Narrar meu caminho formativo, nesse contexto, é também um gesto de coerência com a proposta dialógica que fundamenta este trabalho. Paulo Freire (1996, p. 32) afirma que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, reforçando a indissociabilidade entre ensinar, aprender e investigar, práticas que se alimentam mutuamente. Assumir meu lugar de fala é reconhecer, como propõe bell hooks (1994, p. 21), que “a sala de aula continua sendo o espaço mais radical de possibilidade na academia”, especialmente quando se parte da experiência vivida como ponto inicial para a construção coletiva do conhecimento.

Desse modo, expor minhas motivações representa mais do que uma decisão metodológica ou estilística; trata-se de um posicionamento ético e político. Afirmo que a produção de conhecimento não é neutra, uma vez que se enraíza em compromissos com a escola pública, com a formação crítica de professores/as e com a justiça social. Ao tornar visíveis minhas intenções e inquietações, procuro oferecer ao/à leitor/a não apenas o que penso, mas também a

forma como me posiciono no mundo. Conforme ensina Freire (1997), é por meio da ação crítica e coletiva que se constrói o “inédito viável”, isto é, aquilo que ainda não é, mas que pode vir a ser.

Nasci em Guarapuava, no interior do Paraná. Meu pai, vendedor externo, concluiu o ensino médio validando-o por meio da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Minha mãe finalizou o curso de magistério aos 22 anos, quando estava grávida de mim. Três anos depois, minha irmã nasceu e, apenas quando já estávamos crescidas, minha mãe retornou aos estudos, concluindo a graduação em Pedagogia. Atualmente, é professora da rede municipal de educação de Guarapuava e, já próxima dos 60 anos de idade, demonstrou que a realização de sonhos não tem prazo definido. Concluiu o mestrado e atualmente também atua como professora universitária e autora de livros.

Minha escolha pela licenciatura não foi motivada por influências familiares ou maternas de forma explícita, mas surgiu, sobretudo, das circunstâncias concretas vividas no momento do vestibular. Quando chegou o período de prestar o exame, nossa situação financeira era delicada, o que exigiu de mim uma decisão que conciliasse estudo e trabalho. Assim, optei por um curso noturno, que me possibilitasse continuar contribuindo com a renda familiar durante o dia. Dentre as opções disponíveis, decidi prestar meu primeiro vestibular na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), também localizada em minha cidade natal. O interesse pelo aprendizado de novos idiomas, especialmente o inglês, aliado ao desejo de prosseguir nos estudos, levou-me à licenciatura em Letras – Inglês.

Após concluir a graduação, casei-me e mudei para Curitiba, onde iniciei minha trajetória profissional em uma escola de idiomas. Contudo, a baixa remuneração levou-me a buscar alternativas fora da área de formação, o que resultou em meu ingresso na produção de materiais didáticos para concursos públicos, com carteira assinada, atividade na qual permaneci por oito anos. O nascimento de minha filha, entretanto, despertou em mim a necessidade de estar mais presente em sua criação, motivando-me a retomar o caminho da docência. Em 2015, prestei concurso público para a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) e, ao ser aprovada, assumi novamente a função de professora, encerrando minha atuação no setor privado.

Atualmente, reconheço que permaneço na docência por escolha, e não apenas por circunstância. Gosto do que faço e nutro apreço e cuidado por meus/minhas alunos/as. Leciono em um colégio da rede estadual de Curitiba, em turmas do Ensino Médio. Observar as perspectivas e os desafios do processo de ensino-aprendizagem de uma língua adicional no contexto escolar em que atuo representa uma das principais motivações desta pesquisa. Esse

cotidiano pedagógico, marcado por interações, inquietações e aprendizagens, impulsiona meu desejo constante de aprofundar os estudos. Acredito que esta investigação terá impactos significativos em minhas identidades pessoal e profissional, contribuindo de forma direta para minha prática pedagógica e para meu posicionamento político como educadora comprometida com a formação crítica e emancipadora.

Ao ingressar em um programa de mestrado voltado à formação de docentes da Educação Básica, compreendo que se espera que as pesquisas desenvolvidas tenham potencial transformador nos contextos escolares em que atuamos, sejam eles públicos ou privados. A educação ofertada aos/as estudantes ultrapassa os limites da instrução formal, pois transita tanto pelo conhecimento sistematizado, como o ensino de Ciências, Língua Portuguesa e Matemática, quanto pelos saberes construídos na vivência cotidiana, que envolvem práticas reflexivas e críticas sobre a realidade. Nesse sentido, reconheço que a formação escolar deve igualmente promover o desenvolvimento da consciência crítica e da capacidade de agir no mundo, articulando o conhecimento científico com a experiência social dos/as alunos/as.

Ser professora no Brasil constitui, ao mesmo tempo, um grande desafio e um ato de resistência e resiliência. No estado do Paraná, essa condição assume contornos ainda mais intensos, em razão do processo de sucateamento da educação pública vivenciado nos últimos anos. A precarização das condições de trabalho, a escassez de recursos pedagógicos, a sobrecarga de tarefas administrativas e a desvalorização da carreira docente configuram um cenário que exige dos/as professores/as não apenas competência técnica, mas também força emocional, criatividade e engajamento ético.

Nesse contexto, mantenho meu compromisso não apenas com o ensino de uma língua adicional, mas também com uma educação linguística crítica, voltada à formação de sujeitos críticos. Essa criticidade, contudo, não deve ser entendida no sentido meramente contestador, mas na perspectiva freiriana de consciência crítica, ou seja, de cidadãos capazes de refletir sobre a realidade, propor soluções e atuar de maneira transformadora nas comunidades em que estão inseridos. Inspirada por Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1987), compreendo a sala de aula como um espaço de diálogo, problematização e construção coletiva de saberes, no qual os/as estudantes são reconhecidos/as como sujeitos de conhecimento, e não como recipientes vazios a serem preenchidos.

Todavia, percebo que esse compromisso vem sendo tensionado por políticas educacionais que promovem uma crescente plataformização do ensino, aspecto central nesta pesquisa. A adoção quase exclusiva de plataformas digitais para o planejamento pedagógico, combinada à imposição de planos de trabalho prontos e padronizados, resulta em sobrecarga e esgotamento

emocional entre os/as professores/as, restringindo simultaneamente sua agência docente. Esta é entendida como um processo que mobiliza diferentes dimensões — saberes, conhecimentos, crenças, ideologias, opiniões e fatos — e as organiza de forma didática em contextos de aprendizagem. Tais contextos estão sempre marcados por condições sócio-históricas e se concretizam nas interações entre pessoas, orientadas por finalidades comuns e específicas (Souza; Geribone, 2022).

Essas medidas dificultam não apenas o exercício crítico da docência, mas também comprometem a possibilidade de uma aprendizagem contextualizada e relevante, especialmente em áreas como o ensino de línguas, nas quais o diálogo e a escuta desempenham papel essencial. Na pedagogia crítica de Paulo Freire, o/a estudante não é visto/a como um mero objeto a ser preenchido com conteúdos, mas como um sujeito ativo e participante do processo educativo. Conforme afirma o autor, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 68). Assim, o conceito de objeto remete à concepção tradicional de ensino, na qual o/a aluno/a é passivo/a e receptor/a do conhecimento, enquanto o sujeito freiriano dialoga, questiona, transforma e constrói saberes em conjunto com o/a educador/a.

Ser professora, nesse contexto, significa resistir cotidianamente à lógica da desumanização. A cada aula, reafirma-se que a educação pública de qualidade é um direito e que a escola deve constituir um espaço de esperança, de construção coletiva de saberes, de reconhecimento das identidades e de transformação social. Mais do que um espaço físico, a escola deve ser compreendida como um ambiente de interação e construção social, capaz de promover transformações significativas, tais como a ampliação do pensamento crítico, a valorização da diversidade e o fortalecimento da prática cidadã.

Para que essa função transformadora se concretize, é imprescindível investir na formação contínua dos/as professores/as, estabelecer um ambiente inclusivo e democrático e consolidar parcerias comunitárias. Nesse contexto, a construção de um ambiente educacional que promova o reconhecimento mútuo e o respaldo institucional é fundamental para o fortalecimento da prática pedagógica e para o êxito do processo educativo como um todo. A escola precisa, portanto, ser um espaço onde tanto os/as alunos/as quanto os/as professores/as se sintam valorizados/as e apoiados/as em seu processo de aprendizado e desenvolvimento. Isso envolve garantir condições dignas de trabalho, políticas de bem-estar emocional e pedagógico, reconhecimento institucional do papel dos/as educadores/as na construção de uma sociedade mais justa, bem como a formação permanente, que, na perspectiva freiriana, constitui parte

intrínseca da prática educativa, uma vez que “ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos” (Freire, 1996, p. 52).

Para Freire (1996), educadores/as e educandos/as estão em constante processo de aprendizagem, visto que a educação não é um ato concluído, mas um movimento contínuo de busca, reflexão e transformação. Dessa maneira, a formação não deve ser compreendida como uma etapa pontual, mas como um caminho contínuo de desenvolvimento, inseparável da prática pedagógica e da realidade histórica na qual se insere.

Ao escolher o tema desta pesquisa, levo em consideração não apenas minha experiência profissional, mas também meu conhecimento de mundo, bem como os saberes teóricos adquiridos ao longo da graduação, dos cursos de pós-graduação e das formações complementares das quais participei. Nesse processo, ocorre uma transição significativa: passamos a refletir não apenas como docentes, mas também como pesquisadores/as. Tal transição, contudo, não implica o afastamento de nossa vivência cotidiana na escola. Pelo contrário, é justamente a partir dessa prática concreta que buscamos compreender, questionar e ampliar os conhecimentos sobre o fenômeno educativo, mantendo sempre a centralidade da experiência docente na construção do saber.

1.2 Concepção de leitura, objetivo e questão suladora¹ da pesquisa

A concepção de leitura adotada neste estudo tem como foco a interação entre texto, autor/a e leitor/a, de caráter interacionista. Koch e Elias (2006) afirmam que, na perspectiva interacional ou dialógica, língua e sujeitos devem ser compreendidos como elementos sociais em constante construção. Nesse contexto, os indivíduos, enquanto atores ativos, formam-se e são formados no diálogo, no interior do texto, a partir do espaço de interação e das relações que estabelecem com seus/suas interlocutores/as. Essa concepção considera o princípio bakhtiniano segundo o qual os textos não se reduzem a sequências de frases organizadas linguisticamente; constituem, na realidade, enunciados concretos, produzidos em situações comunicativas efetivas, carregados de intencionalidade e dirigidos a um interlocutor.

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional (Bakhtin, 2006, p. 261).

¹ O termo "sulear" foi cunhado pelo físico brasileiro Marcio D'Olne Campos em 1991. Mais tarde, Paulo Freire adotou-o e contribuiu para sua popularização em suas obras, especialmente em "Pedagogia da Esperança", situando-o no contexto do pensamento sul-americano e da perspectiva anticolonial.

O processo de leitura de um texto vai, portanto, além da simples decodificação de palavras; envolve a construção de sentido, o estabelecimento de conexões e o desenvolvimento de uma compreensão crítica e reflexiva do conteúdo. Rojo, escritora e pesquisadora sobre letramento, afirma que “ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, práxicas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas dependentes da situação e das finalidades de leitura” (Rojo, 2004, p. 2). Dessa forma, a leitura pressupõe uma interação complexa entre leitor/a, texto e contexto, exigindo do/a aluno/a habilidades interpretativas e analíticas refinadas. Trata-se de um letramento essencial no processo de aprendizagem de línguas, sejam elas maternas ou estrangeiras. No contexto educacional contemporâneo, marcado pelo uso crescente de recursos digitais e por práticas de ensino padronizadas em plataformas, a compreensão leitora em Língua Inglesa adquire relevância ainda maior, uma vez que constitui um processo que requer não apenas habilidades linguísticas, mas também cognitivas e sociais.

Sob uma perspectiva mais ampla, a leitura configura-se como uma prática social que se manifesta de maneiras diversas em diferentes ambientes, podendo assumir caráter literário, informativo ou crítico, entre outras modalidades. Ler um texto literário, por exemplo, proporciona uma experiência estética e emocional, enquanto a leitura de um texto jornalístico pode atender a propósitos de aprendizado ou atualização. Ademais, a leitura crítica assume papel central nos estudos educacionais e de linguagens, por permitir ao/à leitor/a analisar o texto de maneira reflexiva, questionando intenções, valores e implicações ideológicas.

Paulo Freire destaca a relevância da leitura em sua pedagogia, enfatizando que ela não deve se restringir à decodificação de palavras, mas abarcar uma compreensão crítica e reflexiva do mundo. Para o autor, a leitura “certa” transcende a mera decifração das palavras, integrando a compreensão do contexto social, político e cultural do texto. Ele ressalta que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 9), indicando que a leitura crítica se estende para além do código escrito que nos circunda e se torna imprescindível à conscientização e à transformação social.

Freire (1989) propõe uma abordagem dialógica de leitura, na qual os/as leitores/as não apenas absorvem passivamente o conteúdo, mas o contestam, questionam e reconstroem por meio do diálogo e da reflexão crítica. Essa perspectiva apresenta a leitura como instrumento de empoderamento, possibilitando que os indivíduos questionem estruturas de poder e participem de forma informada e engajada em suas comunidades. Dessa forma, valoriza-se a interação

entre educadores/as e educandos/as, salientando o papel ativo dos/as estudantes no processo de aprendizagem.

A leitura constitui um dos aspectos centrais investigados no contexto do ensino e da aprendizagem de línguas, sejam elas maternas ou estrangeiras. Este estudo teve como objetivo analisar de que forma a compreensão leitora é estimulada e desenvolvida no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa por meio da Plataforma Inglês Paraná, ou seja, como o/a aluno/a é convidado/a a interpretar, analisar e extrair significados de diferentes textos. A investigação partiu da seguinte questão norteadora: **Como ocorre a abordagem de ensino-aprendizagem voltada para o desenvolvimento da compreensão leitora em Língua Inglesa, aplicada a estudantes do Ensino Médio na Plataforma Inglês Paraná *High*?**

Para responder a essa questão e atingir o objetivo proposto, além do embasamento teórico que sustenta esta investigação, realizamos uma pesquisa empírica junto a alunos/as e professores/as da rede pública de ensino do Estado do Paraná, participantes do estudo. Buscamos identificar as possibilidades e dificuldades presentes na metodologia de ensino-aprendizagem de leitura em Língua Inglesa proposta pela Plataforma Inglês Paraná *High* e, por meio da análise das atividades de leitura, verificar se as concepções de ensino-aprendizagem, de língua e de língua inglesa presentes na Plataforma estão alinhadas às perspectivas pós-estruturalistas e pós-tecnicistas defendidas na educação linguística crítica contemporânea.

1.3 A proposta de organização da dissertação

Esta dissertação organiza-se em dois capítulos, além da introdução, das considerações finais, dos anexos, das referências e dos apêndices. O Capítulo I, intitulado *Entre o contexto e a ação: o fazer metodológico como ato de construção*, apresenta os aspectos metodológicos da investigação, adotando uma abordagem qualitativa sustentada pelo viés etnográfico e pela articulação com dados empíricos. O propósito é situar o contexto do estudo, explicitar a abordagem escolhida e detalhar o percurso investigativo. O Capítulo II, denominado *Entre Teoria e Prática: construindo pontes para a práxis*, propõe discussões teóricas e reflexões derivadas da análise dos dados, articulando-os aos referenciais adotados. A fundamentação teórica desta pesquisa apoia-se principalmente em Freire (1987, 1989, 1996, 1997, 2005), Jordão (2005, 2006, 2007, 2011), Kleiman (2002), Marcuschi (2008a, 2008b) e Rojo (2004, 2009).

Ao integrar esses/as autores/as, a investigação busca compreender a leitura em língua inglesa de forma abrangente, contemplando dimensões linguísticas, sociais, culturais e críticas.

Pretendemos promover uma abordagem que valorize o ensino da língua inglesa como prática de formação crítica, incentivando os/as alunos/as a tornarem-se leitores/as ativos/as, reflexivos/as e conscientes de seu papel enquanto sujeitos do conhecimento.

A teoria e a prática, conforme assinala Walesko (2019), não se separam; ao contrário, complementam-se. Por isso, adotei este design. Como enfatiza Paulo Freire (1996), é na práxis — na ação refletida e crítica — que se constrói conhecimento com sentido. A separação entre teoria e prática, ainda comum no meio acadêmico, compromete o desenvolvimento daqueles/as que, como eu, se formam simultaneamente como professor/a, aluno/a e pesquisador/a. O objetivo, portanto, é exercer uma autonomia comprometida: escolher teoricamente com consciência, articular o pensar ao fazer e contribuir para a produção de um saber que não apenas explica o mundo, mas que também o transforma, sempre em diálogo e em constante movimento.

Muitos trabalhos acadêmicos seguem o modelo tradicional, apresentando primeiro a fundamentação teórica e, posteriormente, a análise e os resultados empíricos, mantendo a separação entre teoria e prática (Walesko, 2019). Opto por um percurso distinto, pois acredito que o conhecimento se fortalece quando essas dimensões dialogam continuamente, proporcionando uma leitura mais fluida e significativa. Essa escolha reflete minhas identidades entrelaçadas de aprendiz, pesquisadora e professora formadora, construídas, conforme Freire (1996), na práxis — na ação reflexiva que integra pensamento e prática. A produção de conhecimento e o processo de aprendizagem adquirem maior profundidade quando as discussões teóricas se articulam imediatamente às questões práticas.

Essa perspectiva encontra respaldo nas palavras de Paulo Freire: "a teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria, tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade" (Freire, 1996, p. 25).

Nas considerações finais, revisito as questões de pesquisa, reavaliando decisões teóricas e metodológicas, ao mesmo tempo em que sintetizo os principais resultados obtidos a partir da triangulação entre materiais teóricos e empíricos. Ao refletir sobre minha trajetória enquanto pesquisadora e integrante da comunidade investigada, reconheço que este estudo não se encerra neste texto. Assim, apresento os resultados acompanhados de questionamentos que estimulam reflexões críticas e fomentam o desenvolvimento de futuras pesquisas e projetos.

2 ENTRE O CONTEXTO E A AÇÃO: O FAZER METODOLÓGICO COMO ATO DE CONSTRUÇÃO

Diferentemente da arte e da poesia que se concebem na inspiração, a pesquisa é um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular.

(Maria Cecília de Souza Minayo , 2002, p. 25)

Falar sobre metodologia, em pesquisas acadêmicas, costuma ser associado à descrição técnica de etapas, instrumentos e procedimentos. Contudo, neste trabalho, o fazer metodológico é concebido em uma dimensão mais abrangente: um processo vivo e situado, construído a partir do contexto, das interações com os sujeitos da investigação e das intenções que orientam o percurso científico. Nesse sentido, o título deste capítulo, “Entre o contexto e a ação: o fazer metodológico como ato de construção”, expressa a compreensão de que pesquisar significa mover-se com intencionalidade, escutar com sensibilidade e agir em compromisso com a realidade investigada.

As escolhas metodológicas que fundamentam este estudo — a abordagem qualitativa, o viés etnográfico e a articulação com dados empíricos — emergem de minha experiência como professora de Língua Inglesa na rede pública do Paraná e do desejo de compreender, em maior profundidade, como a compreensão leitora crítica vem sendo trabalhada na Plataforma Inglês Paraná *High*. Conforme enfatiza Freire (1996), não existe uma cisão entre teoria e prática; ao contrário, ambas se alimentam mutuamente. É nesse entrelaçamento dinâmico que se ancora esta pesquisa.

Neste capítulo, exponho como a investigação foi concebida e conduzida. Detalho os sujeitos envolvidos, os caminhos percorridos, os instrumentos empregados e as razões que orientaram cada decisão metodológica. Busco, ainda, evidenciar que a pesquisa não se manteve dissociada do espaço escolar nem da sala de aula, mas se constituiu como ação integrada ao cotidiano, às trocas com professores/as e estudantes, e às reflexões críticas sobre o fazer docente. Como destacam Lüdke e André (1986), Minayo (2021) e Paiva (2024), investigar em

educação é, sobretudo, adentrar as complexas relações humanas, escutando e interpretando significados que, muitas vezes, se revelam nas entrelinhas.

Mais do que a busca por verdades definitivas, a metodologia deste trabalho orientou-se pela construção compartilhada de sentidos com os sujeitos participantes. Esse movimento, inspirado em Freire (1996), reafirma que é na prática dialógica, na escuta mútua e no compromisso coletivo que se torna possível transformar a realidade e aprender com ela.

2.1 O caminho metodológico

Esta pesquisa insere-se em uma abordagem de base etnográfica, de natureza mista, com predominância qualitativa, mas com inserções quantitativas no processo de análise. De acordo com Paiva (2019), tal abordagem busca integrar estratégias qualitativas e quantitativas na constituição e no tratamento dos dados, favorecendo uma visão mais abrangente da realidade investigada. A escolha dessa combinação metodológica revelou-se adequada diante da complexidade do objeto de estudo, pois possibilita explorar tanto dimensões subjetivas quanto aspectos mensuráveis relacionados às práticas de leitura crítica.

A perspectiva qualitativa, conforme Lösch, Rambo e Ferreira (2023), tem como finalidade compreender fenômenos sociais, culturais e educacionais a partir de fontes como entrevistas, observações e histórias de vida. Nessa direção, Minayo (2003, p. 21) conceitua a pesquisa qualitativa como aquela que “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. Tal perspectiva é recorrente em estudos de caso, investigações exploratórias, pesquisa-ação e etnografias, além de se mostrar pertinente para a análise das percepções de alunos/as e professores/as em relação à educação. Essa natureza investigativa privilegia a realidade dos sujeitos envolvidos, valorizando sua singularidade e ponto de vista. Para alcançar uma compreensão mais densa, faz-se necessário recorrer a leituras críticas e refletir sobre as contribuições de diferentes autores/as acerca do tema. Assim, a pesquisa qualitativa permite múltiplas estratégias metodológicas, sobretudo quando se trata de questões vinculadas às ciências sociais e à educação.

Nesse contexto, a etnografia assume centralidade como estratégia metodológica, especialmente quando o objetivo é compreender práticas pedagógicas, interações cotidianas e significados que emergem no interior das instituições escolares. Sua proposta ultrapassa a simples observação, uma vez que consiste em mergulhar no campo, conviver com os sujeitos e construir interpretações capazes de revelar as práticas, sentidos e relações que ali se configuram.

Segundo André (1995), a investigação etnográfica, por envolver a presença direta do/a pesquisador/a no contexto estudado, permite descrever e compreender de forma detalhada os processos e interações que compõem a vivência escolar cotidiana. O/A pesquisador/a não se limita a analisar dados externamente, mas participa do ambiente investigado, observando e interagindo com os sujeitos. Por conseguinte, torna-se possível apreender como as relações entre alunos/as, professores/as e a própria escola se constituem no cotidiano, o que possibilita reconstruir a realidade vivida dentro desse espaço.

Na área da educação, a etnografia contribui para que o/a pesquisador/a compreenda de modo mais aprofundado o que estudantes e professores/as pensam e sentem a respeito de suas experiências escolares. Essa perspectiva valoriza o olhar atento para o cotidiano, inclusive para aspectos que, em muitos casos, passam despercebidos em outros tipos de investigação. Ainda conforme André (1995), a pesquisa em sala de aula será conduzida, principalmente, por meio da observação direta das práticas de ensino e aprendizagem, bem como pela análise dos materiais didáticos utilizados pelo/a professor/a e das produções realizadas pelos/as alunos/as.

2.2 Questões éticas da pesquisa

A ética na pesquisa educacional constitui um alicerce inegociável, por garantir o respeito aos direitos, à dignidade e ao bem-estar dos/as participantes, além de assegurar a integridade do conhecimento produzido. Esta investigação observou rigorosamente os trâmites éticos estabelecidos, sendo submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná (CEP-UFPR), sob o CAAE 80208924.9.0000.0214 e Parecer nº 6.899.003.

A autorização do Núcleo de Articulação Acadêmica e Intercâmbio (NAAI) da SEED revelou-se imprescindível para assegurar a legitimidade e a viabilidade do estudo no âmbito da rede pública. Tal autorização permitiu não apenas a consonância com as diretrizes educacionais vigentes, mas também o acesso ao campo de pesquisa em conformidade com os princípios éticos e pedagógicos.

A integridade metodológica foi resguardada mediante práticas transparentes, responsáveis e respeitadas. O compromisso assumido com os sujeitos da pesquisa, assim como com a qualidade e a confiabilidade dos dados gerados, constituiu um princípio orientador desde a concepção até a análise final. Produzir conhecimento de forma ética implica, de modo efetivo, contribuir para a consolidação de uma educação crítica, plural e transformadora.

2.3 Os participantes da investigação

Os/As participantes convidados/as apresentam diversidade quanto à idade, gênero, raça e cor, estando descritos a seguir em dois grupos: o grupo 1, composto por professores/as participantes; e o grupo 2, formado por estudantes, os/as quais foram e ainda são alunos/as na escola em que atuo. Todos/as, professores/as e estudantes, utilizam a plataforma como parte de sua rotina escolar.

Além de pesquisadora, atuo como professora de Língua Inglesa na rede estadual, integrando o Quadro Próprio do Magistério (QPM). Desenvolver a pesquisa na escola onde trabalho, com meus/minhas estudantes do Ensino Médio, constituiu-se, inicialmente, como um elemento motivador, uma vez que o problema de pesquisa emergiu diretamente das minhas experiências docentes com esses/as alunos/as. Ademais, ao longo da investigação, essa circunstância configurou-se como um fator facilitador da constituição e análise de dados empíricos.

Essa articulação entre prática e investigação encontra respaldo em Minayo (2014, p. 17), para quem “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. Assim, conduzir a pesquisa no espaço de atuação profissional confere sentido, organicidade e apropriação ao estudo, tornando-o mais significativo e potencialmente transformador.

2.3.1 Grupo 1: professores/as participantes

Inicialmente, esperávamos a participação de aproximadamente 40 professores/as da rede estadual que atuam no Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio com Língua Inglesa. Os/As docentes foram convidados/as em razão de sua vinculação a formações continuadas oferecidas pelo Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), nas quais também estive envolvida, seja como participante, seja como formadora. Dentre os cursos ofertados, destacam-se: (a) Estágio Supervisionado como Espaço Colaborativo de Formação de Professores de Inglês (2022) e (b) *Intercultural Collaborative Critical Literacy Teacher Education Course* (2023). Ademais, alguns/algumas docentes haviam participado de formações promovidas pela SEED-PR, organizadas e ministradas por mim enquanto professora formadora.

Após a aprovação da pesquisa empírica pela SEED, enviei um e-mail convidando 40 professores/as que haviam cursado a formação continuada em 2022 e 2023 na UFPR ou no curso de formadores/as promovido e disponibilizado pela SEED-PR (Curitiba) a participarem

do estudo. No convite, esclareci o propósito da pesquisa, a metodologia adotada e a forma como os dados seriam tratados. Os contatos de e-mail já haviam sido disponibilizados em arquivos coletivos durante os cursos da UFPR, concluídos pela pesquisadora; além disso, como formadora de Língua Inglesa na SEED em 2023, eu também possuía os contatos dos/as professores/as participantes.

O critério de seleção dos/as participantes, considerando cursos de formação docente por mim ministrados ou realizados junto à SEED e à UFPR, fundamentou-se na hipótese de que haveria maior interesse e engajamento daqueles/as que efetivamente participassem da pesquisa. Além da facilidade proporcionada pelo contato prévio estabelecido com os/as docentes, a escolha por esse grupo restrito atendeu também à necessidade metodológica de limitar o número de participantes, considerando a profundidade exigida pela abordagem qualitativa e a centralidade das entrevistas como instrumento de constituição de dados.

Apesar do número expressivo de 40 convites enviados, apenas cinco professores/as aceitaram participar das entrevistas e responderam ao questionário inicial. Após o contato preliminar, os esclarecimentos e a assinatura do Registro de Consentimento Livre e Informado (RCLI) (Apêndice 5), os/as professores/as receberam um questionário on-line (Apêndice 1), no qual indicaram, primeiramente, um pseudônimo para serem referenciados nesta pesquisa (Quadro 1).

Quadro 1 – Professores/as participantes da pesquisa

Pseudônimo	Idade	Tempo de vínculo com a SEED-PR
Jenny Thompson	26 a 30 anos	2 anos
Rui	41 anos ou mais	15 anos
Renata	31 a 40 anos	10 anos
Professor Preocupado	31 a 40 anos	9 anos
Milene Silva	41 anos ou mais	10 anos

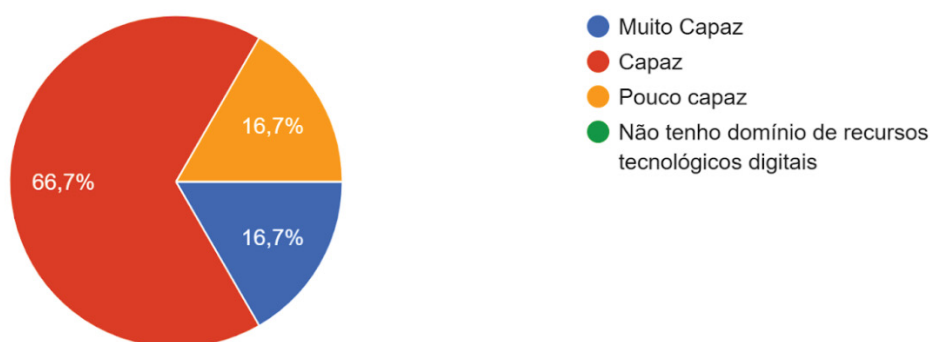
Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

Outras informações relevantes sobre os/as participantes indicam que 66% deles/as são professores/as concursados/as, integrantes do QPM da SEED-PR, enquanto 33% atuam como profissionais contratados/as por meio do Processo Seletivo Simplificado (PSS). Quanto à carga horária, 83% desempenham suas atividades em regime de 40 horas semanais, enquanto 16% possuem vínculo de 20 horas semanais. Considerando que a pesquisa envolve a utilização de

plataformas digitais e recursos tecnológicos, optamos por investigar a proficiência dos/as profissionais no uso dessas ferramentas. Os resultados indicam que a maioria se classifica como “com capacidade”, conforme apresentado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Uso de recursos tecnológicos pelos/as professores/as participantes

13. Como você avalia sua competência digital (uso de recursos tecnológicos):
6 respostas



Fonte: elaborado pelas autoras.

2.3.2 Grupo 2: alunos/as participantes

Além dos/as docentes, participaram seis estudantes do Ensino Médio, provenientes de turmas em que leciono há mais de um ano, selecionados/as entre os/as 20 alunos/as convidados/as. Conforme informado anteriormente, a pesquisa foi conduzida após a obtenção de todas as autorizações exigidas pelo CEP-UFPR. A escolha desses/as estudantes justifica-se pela familiaridade tanto com a professora-pesquisadora quanto com o uso da Plataforma Inglês Paraná *High*, o que possibilitou uma aproximação mais sensível e contextualizada. A participação discente dependia da autorização formal de seus/suas responsáveis legais, mediante a assinatura do Registro de Consentimento Livre e Informado (RCLI) (Apêndice 7), e incluiu a resposta a um questionário simples (Apêndice 2), seguida de entrevistas semiestruturadas em grupo (Apêndice 4). Para garantir o anonimato, solicitamos que os/as participantes adotassem um pseudônimo, assegurando que apenas eles/as tivessem conhecimento de suas identidades (Quadro 2).

Quadro 2 – Estudantes participantes da pesquisa

Pseudônimo	Idade	Ano/Série
Verônica	18 anos	9º ano do Ensino Fundamental
Edicléia	16 anos	9º ano do Ensino Fundamental
Ana Luísa	17 anos	1ª Série do Ensino Médio
Bia	18 anos	1ª Série do Ensino Médio
Lívia	17 anos	1ª Série do Ensino Médio
Ori	19 anos	2ª Série do Ensino Médio

Fonte: elaborado pelas autoras.

Os/As demais estudantes optaram por não participar da pesquisa, uma vez que não se sentiram confortáveis nem suficientemente confiantes ao serem informados/as de que, além do questionário, seria conduzida uma entrevista.

2.4 Caminhos para constituição dos dados

Os instrumentos de produção de dados constituem um pilar metodológico essencial em qualquer investigação científica, pois permitem concretizar o planejamento da pesquisa por meio de ações direcionadas à obtenção de evidências e informações. Eles representam a ligação fundamental entre o referencial teórico, as questões de pesquisa e a realidade empírica objeto do estudo. Assim, a escolha e a construção adequadas desses instrumentos configuram etapas determinantes para a validade, a confiabilidade e o êxito da investigação.

Segundo Gil (2008, p. 129), "a obtenção de dados está condicionada à utilização de instrumentos de coleta adequados. A inadequação desses instrumentos pode pôr a perder toda a pesquisa, ainda que esta seja planejada de forma correta". Essa observação evidencia que, mesmo um projeto de pesquisa concebido de maneira brilhante em termos teóricos, pode não atingir seus objetivos se os meios de constituição de informações forem mal elaborados, imprecisos ou enviesados.

Neste estudo, o questionário, a entrevista semiestruturada e as anotações pessoais da pesquisadora, enquanto professora atuante no campo da investigação empírica, foram utilizados como instrumentos de produção de dados. A seguir, descrevo cada um deles em detalhe.

2.4.1 Questionário como instrumento metodológico

O questionário constituiu o primeiro instrumento selecionado para a constituição de dados, com o objetivo de familiarizar-nos com os/as participantes e compreender seu perfil de forma detalhada. Paiva (2024, p. 86) define questionário como um “instrumento de investigação composto por questões escritas em papel ou em formato digital, a ser respondido por um indivíduo, por uma amostra representativa de uma população ou por toda a população”. Essa modalidade apresenta simplicidade de aplicação, tanto presencialmente quanto on-line, o que favorece a produção de dados. Ademais, as respostas, especialmente aquelas de questões fechadas, podem ser rapidamente organizadas e analisadas, inclusive com o auxílio de softwares e planilhas. Conforme destaca Gil (2008, p. 134), “o questionário possibilita a cobertura de uma grande quantidade de fenômenos e [a opinião] de um grande número de pessoas”, característica que o torna particularmente adequado para um primeiro contato abrangente com o campo de investigação.

Tradicionalmente, o questionário é considerado um instrumento típico da pesquisa quantitativa, com estrutura fixa, cuja finalidade é generalizar os resultados para uma população por meio de análise estatística (Gil, 2008). Entretanto, quando inserido no contexto da pesquisa de métodos mistos (quali-quanti), sua função se expande e adquire maior flexibilidade. Na abordagem qualitativa, o questionário pode assumir um formato predominantemente composto por perguntas abertas, permitindo aos/às respondentes discorrer sobre suas experiências, opiniões e percepções subjetivas, o que confere profundidade e riqueza ao conjunto de dados produzidos (Creswell, 2010).

A pesquisa quali-quanti integra essas duas abordagens em um único desenho investigativo. Nessa perspectiva, o questionário pode ser estruturado em seções fechadas, voltadas à coleta de dados quantificáveis, e em seções abertas, destinadas à captura de narrativas e nuances qualitativas, o que possibilita uma compreensão mais ampla e contextualizada do fenômeno estudado.

Tanto o questionário destinado aos/às professores/as (Apêndice 1) quanto aquele direcionado aos/às alunos/as (Apêndice 2) combinou perguntas fechadas e abertas. As questões fechadas favorecem respostas rápidas e permitem a análise comparativa dos dados, enquanto as questões abertas proporcionam aos/às participantes liberdade para expressar-se em sua própria linguagem, sem interferência da pesquisadora. Paiva (2024, p. 101) observa que as questões abertas “podem trazer informação inesperada, e o pesquisador pode buscar novas ideias nas respostas para discussão em seus trabalhos”.

Dentre os tipos de perguntas fechadas, optamos por alternativas de resposta diretas, listas de verificação (checklists) e escalas de Likert. A escala de Likert é amplamente empregada em pesquisas sociais para mensurar atitudes, percepções e níveis de concordância dos/as participantes em relação a determinados enunciados. Gil (2008, p. 129) ressalta que “a escala de Likert é amplamente utilizada em pesquisas sociais por permitir a mensuração de atitudes, opiniões e percepções por meio de afirmações seguidas de alternativas graduadas”. Essa configuração possibilitou captar sutilezas nas respostas, especialmente no que se refere à avaliação da plataforma e às práticas de leitura crítica por ela promovidas.

A escolha pelo questionário on-line justificou-se pela facilidade de acesso ao material pelos/as participantes e pela conveniência na tabulação dos dados. O formulário gera automaticamente gráficos dos resultados e permite o envio de lembretes aos/as participantes que não responderem dentro de um prazo aproximado de duas semanas. Embora as respostas não tenham sido impressas, o material encontra-se armazenado em conformidade com as orientações do CEP-UFPR.

2.4.2 Entrevista como instrumento metodológico

Após o retorno das respostas aos questionários, procedemos à leitura dos dados, o que permitiu identificar os pontos centrais a serem explorados nas entrevistas. Em seguida, foram agendadas entrevistas com os/as participantes que consentiram aprofundar suas contribuições, assegurando maior riqueza qualitativa à pesquisa. Essa etapa revelou-se essencial, pois possibilitou a obtenção de insights detalhados sobre as percepções de docentes e discentes acerca das práticas de leitura adotadas nas atividades da plataforma.

A opção metodológica pelas entrevistas semiestruturadas foi estratégica, uma vez que o roteiro funcionou como guia sem, entretanto, engessar o diálogo. Esse formato mostra-se especialmente produtivo em pesquisas qualitativas, pois favorece a escuta ativa, a contextualização das respostas e o aprofundamento de temas que emergem durante a conversa. Nesse sentido, Gil (2008, p. 144) reforça que esse tipo de entrevista “permite ao entrevistador conduzir a conversa de maneira flexível, aprofundando temas que surgem durante o diálogo e explorando respostas com maior liberdade”. Complementando, Minayo (2014, p. 210) destaca que a entrevista em profundidade “visa não apenas (coletar) informações sobre o objeto de estudo, mas compreender o significado que os sujeitos atribuem aos fenômenos”, possibilitando o acesso às motivações, crenças e valores subjacentes.

Paiva (2024, p. 67) define a entrevista como “uma interação verbal, oral ou escrita, geralmente entre duas pessoas, organizada por turnos de perguntas e respostas com o propósito de gerar informação sobre um tema ou problema”; ou seja, trata-se de uma conversa estruturada entre duas pessoas: uma realiza perguntas e a outra responde. Essa interação pode ocorrer oralmente ou por escrito, e seu objetivo principal consiste em reunir informações sobre determinado assunto ou compreender melhor algum problema.

Para garantir familiaridade com o roteiro, este foi enviado previamente aos/às participantes. As entrevistas foram conduzidas pelo aplicativo Google Meet, gravadas e transcritas, aproveitando os recursos tecnológicos disponíveis. Esse formato proporcionou maior comodidade à pesquisadora e aos/às participantes, eliminando a necessidade de deslocamento, além de favorecer um ambiente mais confortável e seguro. Embora o roteiro contivesse perguntas previamente definidas, a flexibilidade para explorar respostas, inserir questionamentos complementares ou reorganizar a ordem das perguntas permitiu que os/as participantes se expressassem de forma espontânea, fornecendo contribuições detalhadas e aprofundadas. Ao mesmo tempo, a estrutura do roteiro assegurou que os temas centrais da pesquisa fossem abordados. Minayo (2014) enfatiza que o/a entrevistador/a deve permanecer aberto a trilhas inesperadas que surjam durante a conversa, mesmo que não previstas inicialmente. Nesse contexto, as respostas obtidas nos questionários pré-entrevista auxiliaram a pesquisadora a conduzir as entrevistas com maior segurança e direcionamento.

Inicialmente, planejamos a realização de grupos focais com os/as professores/as, conforme Paiva (2024, p. 79): “um tipo de entrevista feita com grupos pequenos que discutem temas propostos pelo entrevistador chamado de mediador”. Contudo, considerando o número reduzido de docentes que aceitaram participar e a familiaridade desses com a pesquisadora, optamos pela condução individualizada das entrevistas. Já com os/as estudantes, a dinâmica em grupo foi mantida, uma vez que favoreceu um ambiente mais descontraído e receptivo, reduzindo o medo de julgamento e estimulando o compartilhamento de experiências autênticas. Dessa forma, a metodologia adotada possibilitou equilibrar rigor científico e conforto para os/as participantes, permitindo a constituição de dados qualificados e contextualizados.

2.4.3 Diário reflexivo como instrumento metodológico

No percurso desta pesquisa, utilizamos o diário reflexivo como recurso de produção de dados, por reconhecer sua relevância no âmbito da investigação qualitativa. Esse instrumento funcionou como um espaço para registrar percepções, sentimentos, incertezas e descobertas

emergentes ao longo do processo investigativo. Ao documentar essas vivências, não apenas organizamos as experiências de campo, como também aprofundamos a compreensão das relações estabelecidas com os/as participantes e com o próprio objeto de estudo. Como destacam Bogdan e Biklen (1994), as anotações reflexivas transcendem a mera descrição, favorecendo uma postura analítica e interpretativa diante do percurso percorrido.

De modo concomitante, o diário se revelou uma ferramenta de reflexividade, pois possibilitou explicitar meu posicionamento como pesquisadora no processo. O ato de escrever sobre inquietações e questionamentos evidenciou de que maneira minhas crenças, escolhas e perspectivas influenciavam tanto a coleta quanto a análise dos dados. Essa dimensão reforça a compreensão de que o/a pesquisador/a não atua de forma neutra, mas constitui parte integrante do processo de construção do conhecimento. Minayo (2012) ressalta que a reflexividade é indispensável na investigação qualitativa, uma vez que assegura maior rigor e transparência, ao tornar explícitos os dilemas, caminhos e aprendizagens produzidos ao longo da trajetória.

2.5 Procedimentos de análise dos dados

A pesquisa de métodos mistos (ou quali-quantitativa) na educação fundamenta-se na compreensão de que os fenômenos educacionais são complexos e multifacetados, exigindo tanto a análise quantitativa de padrões quanto a interpretação qualitativa de significados e contextos. A análise não se limita a unir abordagens distintas; busca integrá-las de forma dialógica, permitindo que os dados se complementem e ofereçam uma visão mais ampla e aprofundada da realidade educacional.

Considerando que o aprendizado coletivo se realiza na troca de saberes, e que nesta pesquisa tive contato com diferentes olhares e discursos, os dados obtidos por meio de questionários e entrevistas refletem interpretações possíveis dentro do contexto histórico, social e espacial em que estou inserida. Este trabalho apresenta, portanto, minhas compreensões acerca dos temas investigados, construídas a partir das disciplinas cursadas no mestrado, das discussões com minha orientadora sobre as leituras propostas, das participações em eventos acadêmicos e das contribuições do grupo de pesquisa do qual faço parte (Grupo de Pesquisa em Educação Linguística - GPELIN). Incluo ainda experiências formativas complementares, como eventos em que apresentei o estudo e a elaboração do capítulo do livro “Perspectivas outras em educação linguística crítica” (Ilivinski Krause; Walesko, 2025), intitulado “A plataformização na/da educação brasileira vale a pena?”, em coautoria com Ângela Maria Hoffmann Walesko, orientadora desta pesquisa.

O diálogo estabelecido com as vozes da minha orientadora, de colegas de trabalho, do curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Teoria e Prática de Ensino (PPGETPEN), do grupo de pesquisa GPELIN, dos/as participantes da pesquisa e de eventos acadêmicos, assim como com as vozes presentes nos textos estudados, contribuiu para redefinir meu olhar sobre o "fazer pesquisa", reflexo observado tanto na condução da investigação quanto na redação deste trabalho.

Nos capítulos seguintes, a apresentação de teoria e dados empíricos ocorrerá de forma integrada, promovendo uma interação contínua que possibilita, nas palavras de Duboc (2012, p. 45), que “teorias e práticas possam dialogar”. Tal escolha encontra fundamento na perspectiva freiriana, segundo a qual o conhecimento se constrói dialeticamente, tensionando reflexão teórica e experiência concreta (Freire, 1996). Dessa maneira, os conceitos teóricos articulam-se aos dados, e as vozes dos/as participantes são analisadas à luz do referencial, evitando abordagens meramente descritivas ou dissociadas da realidade concreta. Conforme Minayo e André (2015), a análise qualitativa demanda um movimento constante entre o empírico e o conceitual, permitindo assim uma compreensão crítica, aprofundada e significativa do fenômeno estudado.

3 ENTRE TEORIA E PRÁTICA: CONSTRUINDO PONTES PARA A PRÁXIS

“A teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”.

(Paulo Freire, 1996, p. 25)

Este capítulo tem como propósito explorar a articulação entre teoria e prática, destacando a relevância de estabelecer conexões que permitam à reflexão crítica orientar a ação educativa em uma perspectiva transformadora. Inspiro-me na concepção freiriana de práxis, compreendendo que a prática não se restringe à aplicação mecânica de conhecimentos, mas envolve um movimento dialógico entre reflexão e ação, capaz de transformar simultaneamente o sujeito e o contexto de sua atuação. Nessa direção, a aproximação entre o referencial teórico e os dados produzidos em experiências concretas de sala de aula, bem como por meio de questionários e entrevistas aplicados às participantes e aos participantes da investigação empírica, revela-se fundamental para compreender os desafios e as possibilidades da leitura crítica e da mediação docente, de modo a promover uma educação pautada no engajamento, na autonomia e em significados contextualizados.

3.1 A plataformização da/na educação

A plataformização configura-se como um fenômeno global que transforma de modo substancial as interações sociais, econômicas e culturais, mediante a mediação digital, inserindo-se em uma lógica de acumulação capitalista marcada pela financeirização e pelo controle algorítmico. Conforme descreve Pessanha (2020), o "plataformismo" representa uma nova etapa do modo de produção capitalista, operando em tempo integral (24 horas por dia, 7 dias por semana) e assumindo o papel de "infraestruturas de intermediação" que reordenam, em escala mundial, a produção e o consumo.

Nesse sentido, o estudo de Dijck *et al.* (2018), intitulado *The Platform Society*, analisa o fenômeno da plataformização no campo educacional. Os autores definem o conceito de plataforma, elucidam seus mecanismos e aprofundam a análise de suas implicações em um

capítulo específico. Concluem, assim, que tal tendência desafia a própria concepção da educação enquanto bem público.

A plataformização da educação resultou em uma intensa tensão com os valores públicos, que historicamente estavam enraizados em instituições, normas e códigos profissionais, agora cada vez mais contornados e ultrapassados. Os processos de dataficação, personalização e comercialização infiltraram-se profundamente na estrutura da educação, remodelando não somente o conteúdo dos materiais educacionais e os métodos de aprendizado dos alunos, mas também impactando os princípios pedagógicos e a própria organização das escolas e universidades. A dataficação e a personalização, de fato, suscitam uma série de preocupações sociais, éticas e normativas relacionadas ao tipo de educação que as crianças enfrentarão no futuro. A mercantilização transformou os dados de aprendizado em uma moeda de grande valor. Num mundo interconectado, a interoperabilidade tecnológica se tornou um veículo para a comercialização, e as plataformas educacionais emergem como um campo de batalha onde se travam conflitos entre interesses privados, corporativos e públicos. Portanto, a salvaguarda da educação como bem comum demanda uma vigilância extra, especialmente em um setor que ainda é visto como público, especialmente na Europa (Dijck *et al.*, 2018, p. 134, tradução livre).

No contexto brasileiro, esse processo está longe de ser neutro. Ilivinski Krause e Walesko (2025, p. 210) alertam que as plataformas chegam às escolas "com o disfarce de inovadoras e inofensivas ferramentas digitais", embora carreguem "ideologias coloniais e capitalistas" que perpetuam assimetrias de poder por meio da padronização de conteúdos e da vigilância de dados. Sob tal perspectiva, Ramos (2024) observa que o estudo dessas plataformas requer uma abordagem ampla e transdisciplinar, contemplando múltiplas áreas interconectadas, tais como a sociologia da comunicação, a educação, a tecnologia/engenharia e os aspectos jurídicos. Ademais, torna-se imprescindível considerar a diversidade de contextos em que tais pesquisas são desenvolvidas, notadamente na análise da seleção de textos examinados.

3.1.1 O termo “plataformização”

O termo “plataformização” (do inglês *platformization*) emergiu na segunda metade da década de 2010 e consolidou-se como conceito central para compreender a reorganização gradual das práticas sociais, econômicas e institucionais em torno de infraestruturas digitais conhecidas como plataformas (Poell; Nieborg; Van Dijck, 2019). Segundo Poell, Nieborg e Van Dijck (2019, p. 3), a plataformização consiste na “incorporação de economias, governos e infraestruturas de plataformas nos tecidos sociais, afetando profundamente os modos de trabalho, socialização, acesso à informação e entretenimento das pessoas”.

Esse conceito emerge da observação de um fenômeno estrutural amplo, em que empresas como Google, Apple, Meta e Amazon, entre outras Big Techs² e EdTechs³, ultrapassam o papel de meros prestadores de serviços e passam a configurar espaços quase indispensáveis para a interação econômica e social. Dessa forma, as plataformas digitais não apenas intermediam relações comerciais, mas também moldam práticas sociais e culturais de forma profunda e contínua.

Nesse contexto, Pessanha (2023) ressalta que as plataformas digitais (PDs) “atuam como infraestrutura e meio de comunicação e, simultaneamente, como meio de produção”; isto é, elas constituem o elo de intermediação entre a produção e o consumo de bens e serviços, incluindo aqueles voltados à Educação. Para ilustrar visualmente essa lógica de intermediação, apresentamos a seguir um infográfico elaborado pelo autor (Figura 1), que evidencia os principais mecanismos de organização social e econômica promovidos pelas plataformas digitais.

Figura 1 – Infográfico da lógica da plataformização



Fonte: Pessanha (2023).

² Termo utilizado para se referir a grandes organizações empresariais formadas por empresas que atuam no ramo de tecnologia.

³ Termo utilizado para se referir a empresas de tecnologia voltadas para a educação.

Atualmente, a plataformização permeia quase todos os setores econômicos, atuando como intermediária das atividades humanas em diferentes escalas, incluindo saúde, agricultura, comércio, lazer e educação.

3.1.2 Plataformização e as precariedades estruturais no sistema educacional brasileiro

Além dos prejuízos pedagógicos, a imposição de plataformas digitais aprofunda desigualdades estruturais no sistema educacional brasileiro. Segundo Pessanha (2023), durante o período pandêmico e pós-pandêmico, dominado pelo isolamento e pelo medo, entre 2020 e os dias de hoje, o uso apressado de plataformas digitais gerou uma fragmentação significativa no sistema educacional brasileiro:

[...] os sistemas de ensino viveram a redução no orçamento de custeio e salários dos educadores; aumento da carga horária e do nº de alunos por professor e, praticamente, nenhum investimento na infraestrutura e nas instalações das escolas públicas (Pessanha, 2023, p. 6).

Ilivinski Krause e Walesko (2025) apontam que, mesmo em 2025, grande parte das escolas paranaenses dispõe de apenas um laboratório, frequentemente inadequado em razão da escassez ou ausência de equipamentos. Tal constatação é reforçada pelas declarações de alguns participantes da pesquisa, quando questionados sobre a obrigatoriedade da utilização da plataforma (vide APÊNDICE 1 questionário on-line para professores/as, pergunta 17), e também pode ser observada no gráfico a seguir (Gráfico 2), elaborado a partir da pergunta 16 do questionário.

Não. Deveríamos ter fones ou espaço adequado para utilizarmos os tablets. O empréstimo é difícil, agendamento de laboratórios difícil também... Diversas vezes levei meu fone e álcool para higienizar o mesmo antes de emprestar de um estudante para o outro (Prof. Professor Preocupado, QUEST., 2025).

Não. Dificulta a vida do professor. São tantas demandas, me parece que só levar os alunos até o tal Laboratório já é importante para a SEED. Não se pensa no aprendizado (Prof. Rui, QUEST., 2025).

Gráfico 2 – Avaliação dos recursos existentes para a utilização de plataformas nas escolas

16. Como você avalia os recursos existentes (espaço, computadores, fones, etc) para a utilização de plataformas em sua escola?

5 respostas



Fonte: elaborado pelas autoras.

A precariedade infraestrutural revela um abismo entre as propostas tecnologicamente avançadas e a realidade cotidiana das unidades de ensino, provocando frustrações constantes para professores/as e estudantes. Nesse cenário, como observam as autoras, "o uso das plataformas é imposto em várias disciplinas, o laboratório e os equipamentos acabam sendo disputados entre os professores" (Ilivinski Krause; Walesko, 2025, p. 227), o que evidencia o caráter excludente da plataformização quando esta é implementada sem participação democrática.

3.1.3 Plataformização e o “apagão de professores/as” no Brasil

No cenário educacional brasileiro, a plataformização foi intensificada durante a pandemia de Covid-19, servindo como justificativa para a adoção acelerada e pouco reflexiva de ferramentas digitais em redes públicas de ensino. A esse respeito, Pessanha (2023) ressalta:

A Plataformização da Educação é parte de um fenômeno mais geral das relações entre tecnologia e sociedade. Tecnologia e finanças. Tecnologia e trabalho. E no âmbito cruzado destas relações, foram entrando em nosso cotidiano no final da década passada - e de forma mais intensa na Pandemia e no Pós-Pandemia -, misturando uma necessidade emergencial com um difuso discurso de modernidade tecnológica presente na atual sociedade capitalista (Pessanha, 2023, p. 2).

Conforme destacam Ilivinski Krause e Walesko (2025), a educação remota consolidou-se como um setor altamente lucrativo, no qual diversos/as "empresários/as", muitos/as deles/as sem formação na área educacional, passaram a investir em cursos a distância, explorando a vulnerabilidade de jovens profissionais. Essa dinâmica tem progressivamente transformado professores/as em meros/as tutores/as, uma vez que, como ressaltam Ilivinski Krause e Walesko (2025, p. 211), "professores de escolas públicas brasileiras vêm sendo substituídos por objetos digitais, tais como aplicativos e plataformas – criados, alimentados e comercializados por empresas privadas". Tal processo compromete o exercício do papel intelectual e crítico do/a professor/a, reduzindo-o/a à função de aplicador/a passivo/a de conteúdos previamente determinados. O relato do participante, Professor Preocupado, ilustra essa situação, ao comentar que, no início da pandemia, a Plataforma Inglês Paraná *High* parecia oferecer uma solução adequada para o contexto, embora ele se sentisse pressionado a utilizá-la:

Na época da pandemia, eu creio que foi uma estratégia maravilhosa do governo. Eu lembro de trabalhar de casa naquela época e comecei como professora a usar a plataforma. Achei muito boa, muito bacana, porque era uma estratégia para nós mantermos o contato de uma forma diferente, lúdica, talvez. Então, foi interessante naquela época, quando a vida voltou ao normal, eu creio que agora já está complicado, porque não tem estrutura. Como eu trabalho num colégio integral atualmente, ano passado não, ano passado não era colégio integral. [...] Então, quando a cobrança vem, eu simplesmente coloco lá, porque eu tenho bem organizadinho na minha ... no meu caderno, na minha agenda. Dia tal, internet instável, dia tal, cheguei com a minha turma, a biblioteca trancada. Dia tal, acabou a energia elétrica. Entende? Então eu especifico, mas a cobrança continua a vir (Prof. Professor Preocupado, ENT., 2025).

Os impactos pedagógicos deste modelo são profundos e preocupantes. A ênfase em atividades mecânicas, repetitivas e individualizadas, características da Plataforma Inglês Paraná *High*, remete ao conceito freireano de "educação bancária", em que o/a aluno/a é tratado/a como depósito de informações. Como destacam Ilivinski Krause e Walesko (2025, p. 211), "o currículo da educação pública acaba sendo ditado pelo conteúdo apresentado em plataformas e 'softwares de prateleira', desenvolvidos pela indústria privada". Tal padronização compromete a construção do conhecimento contextualizado e o desenvolvimento do pensamento crítico, elementos essenciais à formação cidadã. Nas palavras das autoras, "tais tecnologias impactam a democratização do conhecimento, reforçando desigualdades, reduzindo a autonomia dos professores e desqualificando o trabalho docente" (Ilivinski Krause; Walesko, 2025, p. 211).

Além das limitações estruturais, a imposição do uso das plataformas, que restringe a autonomia docente, coincide com o aumento da violência física e psicológica nas escolas. Este fenômeno decorre tanto do isolamento de estudantes que "desaprenderam" noções básicas de

convivência presencial quanto do clima de tensão gerado por *fake news* e discursos de ódio de caráter político.

A precarização do ambiente escolar repercute na saúde dos/as professores/as, chegando, em casos extremos, a resultar em falecimentos. O adoecimento docente não se limita à violência por parte de estudantes ou familiares, mas também reflete a atuação de gestões que não os/as escutam nem os/as incluem nas decisões pedagógicas. Soma-se a isso a imposição da formação continuada por plataformas, a falta de recursos, baixos salários e o não reconhecimento de títulos de mestrado ou doutorado para fins de progressão na carreira. Tais fatores têm contribuído para a desmotivação da sociedade em relação às licenciaturas, em todas as áreas do conhecimento.

Diante desse cenário, é pertinente questionar se a plataformização foi concebida como solução para a escassez de professores/as ou se, paradoxalmente, intensificou o chamado “apagão de professores/as” no Brasil. Em qualquer hipótese, é urgente que essas questões sejam discutidas de forma crítica, nos espaços educacionais, científicos e políticos, onde se definem as políticas públicas educacionais.

Torna-se imprescindível resgatar a educação enquanto prática dialógica e libertadora, na qual professores/as e estudantes desempenhem papéis ativos no processo educativo. Nesse contexto, Barbosa e Alves (2023, p. 4) salientam que é "preciso indagar quais as relações de poder imbricadas e a que projetos formativos e interesses se subordinam" a estas tecnologias educacionais. As autoras ressaltam, ainda, a necessidade de uma "formação crítica mínima para constataremos que tais tecnologias impactam a democratização do conhecimento" (p. 4). Adotar essa postura crítica mostra-se essencial para a construção de uma educação genuinamente democrática, capaz de enfrentar os desafios do século XXI, sem abdicar de sua função social transformadora.

3.2 Educação linguística crítica e aprendizagem de Língua Inglesa na atualidade

No contexto educacional contemporâneo, o ensino de línguas, especialmente do Inglês, enfrenta desafios que interligam dimensões globais, locais e históricas. A transformação paradigmática, inspirada por autores como Paulo Freire e sua pedagogia crítica, consistiu na passagem de uma visão da língua como mero sistema de regras (código) para sua compreensão como prática social e discursiva (Monte Mór, 2013). Teóricos/as críticos/as brasileiros/as têm destacado os riscos de conceber o Inglês apenas como um instrumento neutro de comunicação, defendendo, por conseguinte, uma redefinição significativa do papel do/a professor/a e dos

objetivos da aprendizagem. Inspirando-se nas ideias de Clarissa Jordão (2005, 2006, 2007, 2011) e Lynn Mário Trindade Menezes de Souza (2011), buscamos discutir modelos de ensino que promovam a compreensão da língua como discurso e prática social, imprescindível para o desenvolvimento da consciência crítica e da cidadania.

Souza (2011) sustenta que a concepção de “método” como um conjunto fixo e universal de técnicas mostra-se inadequada diante da complexidade e da globalização que caracterizam o mundo contemporâneo. Em lugar de métodos predefinidos, o autor propõe uma postura ética na prática docente, orientada pela consideração da diversidade de contextos, das necessidades de estudantes e estudantes, bem como dos desafios socioculturais envolvidos na aprendizagem de línguas.

Quando lidamos com a metáfora do rizoma, da complexidade, da pluralidade, ou seja, da confusão, aí que surge nossa responsabilidade: onde que eu estou? Que confusão é essa? Como que eu vou entender, traduzir esta aparente confusão em algo que faz sentido? (Souza, 2011, p. 282).

Essa citação estabelece diálogo com Jordão (2005), que sustenta que a formação de professores/as deve transcender a mera transmissão de conteúdos e técnicas, capacitando-os/as a atuar como agentes de transformação social. Souza (2011) aborda os conceitos de novos letramentos, salientando que a escrita e a leitura configuram-se como práticas sociais inseridas em contextos específicos. Ele questiona a perspectiva de “analfabetismo funcional” e argumenta que o ensino deve considerar a diversidade de gêneros textuais e suportes; assim, não se escreve no vácuo: produz-se sempre um texto destinado a alguém, em determinado contexto e com um propósito definido. Jordão (2005) reforça, ainda, a importância de adotar uma visão sociocultural da linguagem, fundamentando-se nas concepções de Bakhtin e Bourdieu:

Uma língua é um espaço de construção de conhecimento, um espaço no qual se delimitam possibilidades de entendimento e se moldam identidades; uma língua é um espaço múltiplo de potencialidades e de procedimentos interpretativos hierarquizados, ou seja, uma arena de conflitos (Jordão, 2005, p. 1).

A educação linguística contemporânea exige a superação de modelos tradicionais e a adoção de uma postura ética, crítica e contextualizada. De acordo com Souza (2011), a ética do letramento crítico pressupõe a prática contínua e sua incorporação em todas as atividades

pedagógicas e curriculares. Trata-se de um processo dinâmico, que envolve análise, ação, construção e reconstrução, demandando constante adaptação e reflexão.

Não obstante, a efetivação desse ideal esbarra, com frequência, na realidade das salas de aula brasileiras: turmas superlotadas, recursos limitados, carga horária insuficiente e, muitas vezes, uma cultura avaliativa que ainda privilegia a gramática descontextualizada, conforme ressalta o Professor Preocupado:

"Chega. É muito negativo. É frustração... a obrigatoriedade para quem está em sala, isso está afetando demais. Eles não sabem ler no papel, eles não sabem escrever"
(Prof. Professor Preocupado, ENT, 2025).

Na contemporaneidade, a educação linguística em Língua Inglesa, segundo teóricos/as e estudiosos/as, transcende a simples busca pela "fluência". Ela se orienta primordialmente pela formação cidadã, almejando empoderar alunos/as na capacidade de acessar informações e a cultura global de maneira crítica, questionadora e reflexiva, em contraposição ao consumo passivo de conteúdos. Dessa forma, a prática pedagógica não se limita ao desenvolvimento de habilidades linguísticas, mas articula saberes e competências que promovem a participação ativa dos/as estudantes no contexto social e cultural global.

3.3 Linguagem, língua e texto

Ancorando-nos nas perspectivas da Linguística Aplicada e da educação linguística crítica, propomos, nas seções subsequentes, uma análise articulada dos conceitos de língua e de linguagem, concebidos como elementos intrinsecamente vinculados às práticas sociais. Nesse percurso analítico, confrontamos tais conceitos com abordagens estruturalistas, investigando, ainda, o papel do ensino de inglês na contemporaneidade. Adicionalmente, discorreremos sobre as concepções de texto defendidas tanto pela Linguística Aplicada quanto pelos estudos críticos em educação linguística, destacando as inter-relações entre teoria e prática no campo educacional.

3.3.1 Língua/linguagem

Compreender como a Linguística Aplicada (LA) concebe "língua/gem"⁴ é essencial, pois permite apreender de que maneira o uso da língua influencia os contextos sociais, educacionais e culturais de forma significativa. Na área de Linguística Aplicada, dedicada à análise dos diversos usos da linguagem em contextos práticos com uma abordagem interdisciplinar, a língua/gem é concebida como um fenômeno social que integra comunicação, cultura e pensamento. A LA contemporânea transcende sua origem técnica e instrumental, deixando de ser entendida como um domínio meramente auxiliar, voltado exclusivamente para o ensino de línguas, para constituir-se como um espaço discursivo capaz de problematizar questões sociais mediadas pela linguagem, promovendo a reflexão sobre as relações de poder, identidade e cultura que permeiam os processos de ensino e aprendizagem (Moita Lopes, 2006).

O núcleo dessa perspectiva está na noção de indisciplinaridade, compreendida como a postura de se libertar da estrutura disciplinar quando esta se torna rígida, evidenciando o caráter transgressor e crítico do campo. Ser indisciplinar implica romper com os limites fixos das disciplinas acadêmicas tradicionais, promovendo atravessamentos e desestabilizando ideologias cristalizadas. Nesse sentido, a LA não se posiciona de forma subordinada em relação a outros campos do saber. Ela se constitui como um movimento que elabora suas bases teórico-metodológicas a partir de um diálogo crítico com áreas como sociologia, antropologia, filosofia e estudos culturais. Assim, a proposta de uma LA indisciplinar visa construir um campo híbrido, mestiço e em constante transformação, inserido no rol das ciências sociais críticas. Não se trata de estabelecer uma “nova verdade”, mas de reconhecer a pluralidade de vozes, enfoques e metodologias que atravessam o campo. Como ressalta Moita Lopes (2006, p. 14), “não se objetiva que todos tenham de optar pelas mesmas escolhas teóricas e metodológicas e seguir uma ‘nova verdade’”, mas sim fomentar um espaço de reflexão crítica voltado para a vida social e para os sujeitos que a constituem.

Enquanto a LA contemporânea valoriza a indisciplinaridade e o diálogo crítico com outras áreas, a abordagem estruturalista de Ferdinand de Saussure (2006) apresenta uma perspectiva distinta, concebendo a língua como um sistema abstrato de signos. Nessa perspectiva, a língua é constituída por significante (forma sonora ou gráfica) e significado (forma), sendo a linguagem compreendida como uma estrutura autônoma e abstrata. Por sua

⁴ Utilizo este termo em consonância com Paiva (2005), que considera a língua/gem como um sistema em constante movimento, fruto da interação entre dimensões biocognitivas, socioculturais, históricas e político-culturais, e que se manifesta como instrumento tanto de análise quanto de transformação social.

vez, na sociolinguística, a língua é entendida como um fenômeno social e cultural, influenciado por fatores de classe, gênero, etnia e contexto. Nesse campo, a interação entre linguagem e sociedade assume papel central, sendo William Labov, com a publicação do livro *Sociolinguistic Patterns* (1972), um dos principais teóricos dessa área.

Nesta pesquisa, o conceito de língua/gem é abordado como prática social dialógica, emergente da interação entre sujeitos em contextos históricos e sociais específicos. Mikhail Bakhtin, considerado o principal precursor dessa concepção, enfatiza que a linguagem é viva e dinâmica, constituindo-se não apenas como um sistema, mas como uma prática social.

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (Bakhtin, 2006, p. 271).

A língua/gem representa uma forma complexa de comunicação, capaz de articular símbolos sonoros, como na fala; visuais, como na escrita ou em sinais; ou gestuais, por meio dos quais se expressam conceitos, ideias, sentimentos e experiências. Embora constitua uma característica essencialmente humana, outras espécies também desenvolvem formas próprias de comunicação. “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (Bakhtin, 2006, p. 261); em outras palavras, não há manifestação humana que não se encontre permeada pela linguagem. Seja na ciência, na arte, na política, no direito, na religião ou nas interações cotidianas, a língua/gem atua como instrumento de significação e fundamento das relações sociais.

No contexto brasileiro, o educador, filósofo e escritor Paulo Freire entende a língua como prática social, intimamente entrelaçada à realidade, à cultura e à história de cada indivíduo. A linguagem, nesse sentido, manifesta-se nas interações entre as pessoas e o mundo que as circunda, tornando-se veículo de sentido e mediação. Tal como sua concepção de educação, para Freire (1987), a linguagem transcende a simples repetição de palavras ou a organização das mesmas segundo a lógica do discurso abstrato. Ao contrário, sua proposta pedagógica procura situar a pessoa aprendiz em uma posição ativa e crítica, estimulando a reflexão sobre os elementos que constituem seu universo. Desse modo, o indivíduo é progressivamente habilitado a compreender e a expressar, de forma plena e autêntica, a própria voz.

3.3.2 Língua Inglesa na contemporaneidade

A globalização configura-se como um processo amplo e heterogêneo, caracterizado pela intensificação das trocas econômicas, culturais, políticas e tecnológicas em diferentes regiões do planeta. Conforme aponta Milton Santos (2000), embora seja frequentemente apresentada como natural e uniforme, trata-se de uma “fábula” que mascara desigualdades e sustenta relações de dominação, privilegiando países centrais e grandes corporações. No âmbito linguístico, esse contexto favorece a valorização e a difusão de idiomas, especialmente o inglês, refletindo-se diretamente nas políticas educacionais e nas práticas de ensino de línguas estrangeiras.

Entretanto, a posição central ocupada pelo inglês resulta de processos históricos. Rajagopalan (2005) evidencia que sua condição de língua global está intrinsecamente ligada ao colonialismo e ao imperialismo cultural, hoje reconfigurados pela dinâmica globalizada. Como ressalta o autor, “o inglês, longe de ser apenas um meio de comunicação, constitui-se também como um símbolo de poder e prestígio social” (Rajagopalan, 2002, p. 129), visão corroborada pela fala do Professor Preocupado ao exemplificar uma atividade de pronúncia proposta pela Plataforma Inglês Paraná *High*: “*Quando exijo do aluno, se o aluno pronunciou o T um pouquinho diferente da ... da... ah... do que é o ideal do norte-americano ou o britânico, pronto, a plataforma coloca lá, 'verifique seus erros'... O aluno já tá frustrado*”. Moita Lopes (2008) complementa esse olhar crítico, destacando que o ensino e o uso do inglês precisam ser analisados em relação às identidades e às disputas de poder, e não apenas como aquisição de habilidades técnicas.

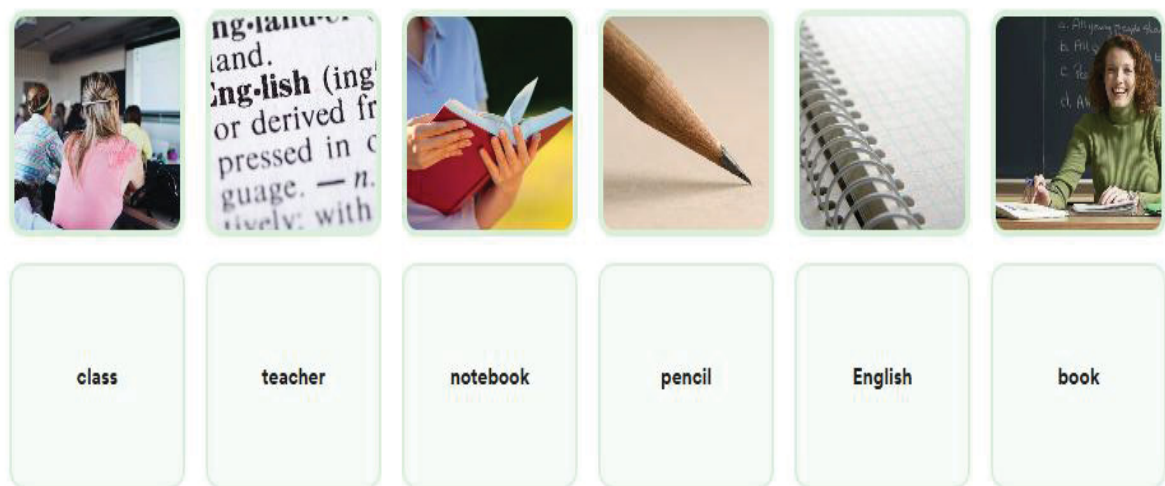
Nesse contexto, refletir sobre a Língua Inglesa no cenário da globalização implica reconhecer seus efeitos ambíguos: ao mesmo tempo em que favorece a comunicação internacional e intercultural, reforça dinâmicas de hegemonia cultural. No Brasil, tal reflexão se mostra particularmente relevante, uma vez que a valorização do inglês pode se sobrepor à diversidade linguística local, demandando práticas pedagógicas orientadas à inclusão e à criticidade.

Na perspectiva pós-estruturalista, o conceito de língua distancia-se de uma visão rígida e normativa, concebendo-a não como um sistema fechado de regras, mas como uma prática social dinâmica, marcada pela multiplicidade de sentidos e pela constante negociação entre os sujeitos. Autores pós-estruturalistas, como Pennycook (1994), Canagarajah (2013) e Signorini (1994), enfatizam que a língua está intrinsecamente ligada às relações de poder, aos contextos culturais e às experiências individuais, sendo, portanto, um espaço de construção e reconstrução

contínua de significados. Compreender a língua, portanto, implica reconhecer sua natureza instável e provisória, bem como o papel ativo dos/as falantes na produção e na interpretação de significados, desafiando concepções tradicionais que a consideram um instrumento neutro e uniforme de comunicação. Essa abordagem contribui para práticas pedagógicas que valorizam a diversidade linguística e a participação crítica dos sujeitos na construção do conhecimento.

A teoria da língua como discurso, ou seja, produto histórico-social que varia no tempo, no espaço e em diferentes classes sociais, constitutiva dos indivíduos e por eles constituída (Bakhtin, 2006), indissociável de cultura, ou seja, uma linguacultura (Walesko, 2019), é a adotada nesta pesquisa. No entanto, observamos, ao longo da pesquisa empírica, que a visão estruturalista ainda se mantém presente em sala de aula e é incentivada pela inserção de plataformas na educação básica, como a Plataforma Inglês Paraná *High*, que reproduz uma lógica instrumental e tecnicista. Essa lógica prioriza exercícios de preenchimento de lacunas, múltipla escolha, repetição de estruturas e correção automática, distantes da realidade dos/as alunos/as. Essa dinâmica, portanto, reforça uma visão estruturalista, conforme ilustra a imagem a seguir (Figura 2), que apresenta um exercício de memorização de vocabulário a partir de imagens, proposto na Plataforma Inglês Paraná *High*.

Figura 2 – Print da tela da Plataforma Inglês Paraná *High* – exercício de memorização de vocabulário



Fonte: Plataforma Inglês Paraná *High* (2025).

Essa lógica provoca desengajamento e frustração nos/as alunos/as, como evidencia a estudante Verônica: "*Eu acho essa plataforma muito, muito perca de tempo. Eu acho que ela poderia ser 10 vezes melhor, né? Ai eu não me dedico muito*". Essa manifestação constitui um

indicativo contundente do insucesso de um modelo que não estabelece diálogo com uma concepção social e crítica de língua. De modo complementar, a entrevistada Milene Silva apresenta um exemplo concreto e expressivo de como o conteúdo se mostra "longe da realidade", reforçando a crítica à lógica tecnicista e descontextualizada e evidenciando a distância entre os objetivos propostos e as necessidades dos/as estudantes.

"Quem do aluno do oitavo ano que faz entrevista de emprego, senhor? Ninguém trabalha. Eh, reserva de hotel, quem que é o aluno do oitavo? Eles não tem ideia. A maioria nunca ficou em hotel" (Prof. Milene Silva, ENT., 2025).

De acordo com Jordão (2006), o pós-estruturalismo propõe que revisemos ideias que costumamos aceitar sem reflexão, inclusive nossos próprios valores. Ele nos convida a questionar tudo o que aprendemos sobre o mundo, mesmo crenças profundamente arraigadas. Nesse sentido, essa perspectiva compreende que nossa visão de mundo permanece em constante transformação e deve ser continuamente repensada.

É nesse contexto de questionamento das estruturas rígidas que o pensamento de Mikhail Bakhtin se torna particularmente relevante. O autor se destaca por sua concepção de língua ao contrariar a perspectiva estruturalista, que a considera um sistema estático. Para ele, a linguagem constitui um fenômeno social dinâmico, intrinsecamente vinculado à interação humana e aos contextos sócio-históricos. A língua é, por essência, dialógica, formando-se na relação entre os indivíduos e marcada por múltiplas vozes e perspectivas. A palavra, nesse sentido, não pertence exclusivamente a um/a único/a falante, mas circula entre os/as interlocutores/as, assumindo diferentes sentidos. Como ressalta o autor: "a realidade fundamental da língua não é o sistema abstrato das formas linguísticas, nem o enunciado monológico isolado, mas o evento social da interação verbal, realizado através dos enunciados (um ou vários)" (Bakhtin, 2006, p. 123).

A partir de nossas anotações em campo, percebemos a impossibilidade de interação e diálogo entre os/as alunos/as nas aulas de Língua Inglesa em que se utiliza a Plataforma Inglês Paraná High. Quando a tecnologia disponível na escola possibilita, cada estudante trabalha de forma isolada em um tablet ou computador fornecido pela instituição, interagindo exclusivamente com a tela. Não se observam interações dialógicas; predominam ações mecânicas com textos não autênticos, produzidos com finalidades gramaticais ou lexicais. Tal abordagem remete ao Audiolingualismo, método de ensino de línguas surgido em meados de 1950, ainda empregado em muitas escolas de idiomas no Brasil e em atividades propostas na Plataforma Inglês Paraná High. Esse método fundamenta-se no estruturalismo americano e na

psicologia behaviorista, concebendo a língua como um sistema formal e sua aprendizagem condicionada à repetição de padrões.

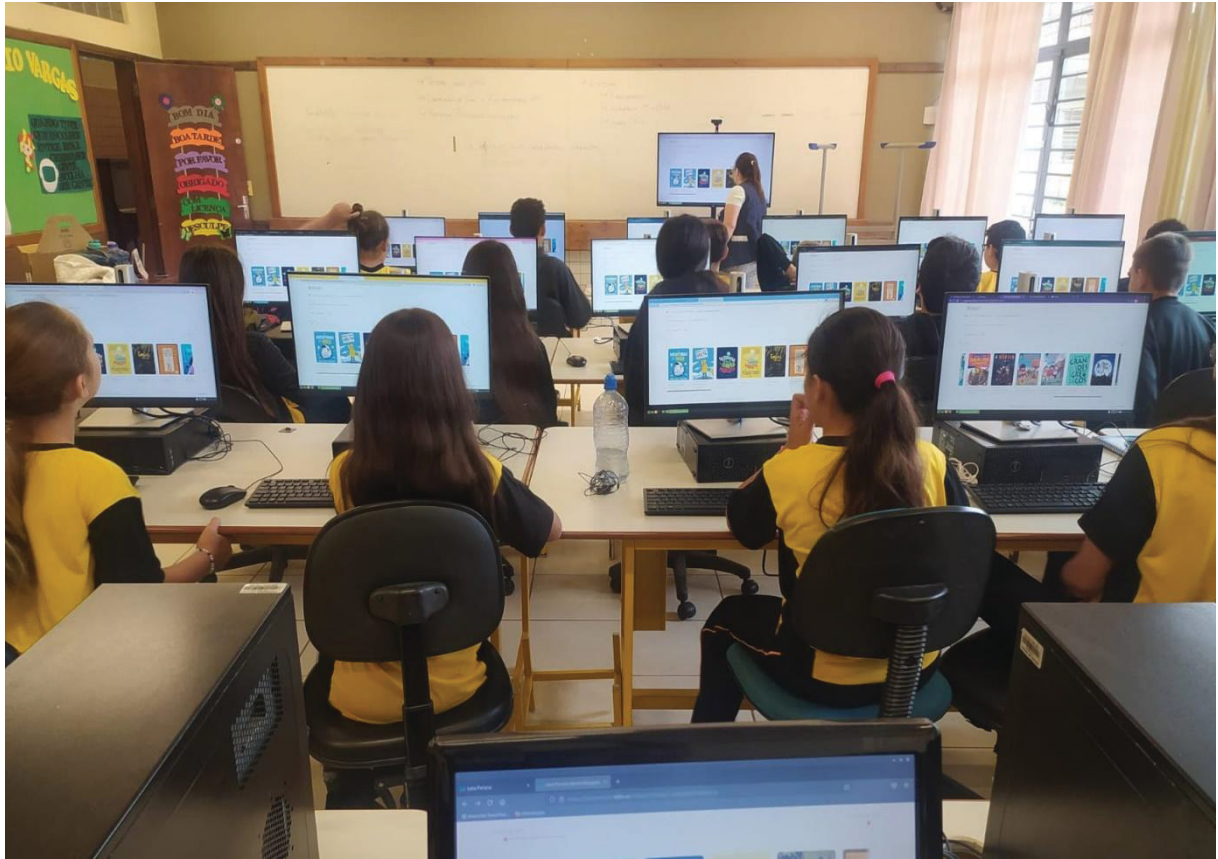
Laboratórios de línguas com cabines individuais (Figura 3) foram amplamente utilizados para esse fim; atualmente, de forma análoga, os laboratórios de informática nas escolas também são empregados (Figura 4), embora tenham sido instalados com o objetivo de inserir mais tecnologia nas instituições e promover o desenvolvimento dos letramentos digitais dos/as estudantes.

Figura 3 – Laboratório de línguas em 1960



Fonte: Archives & Special Collections (1960).

Figura 4 – Laboratório de Informática divulgado no site da SEED/PR



Fonte: SEED-PR (2023).

Marcos Bagno concebe a língua como um fenômeno dinâmico e multifacetado, moldado por fatores sociais, culturais e históricos. Segundo o autor, "não há uma só língua portuguesa, mas muitas línguas portuguesas, expressas por variados grupos sociais em diferentes cantos do Brasil e do mundo" (Bagno, 2007, p. 15). De forma análoga, não se pode falar em uma única Língua Inglesa ou Língua Espanhola. O participante Professor Preocupado evidencia que a plataforma atua como um instrumento de poder, ao estabelecer um padrão de "pronúncia correta" (britânica, considerando o país de origem da plataforma, Inglaterra), deslegitimando outras variedades linguísticas e provocando frustração nos alunos, exemplificando assim a "diferença colonial" em sua prática pedagógica.

"Às vezes quando é problema técnico, eu sento, eu pego o microfone... e às vezes eu pronuncio e o que que a plataforma preconiza? ...pronto, a plataforma coloca lá, 'verifique seus erros'" (Prof. Professor Preocupado, ENT, 2025).

A perspectiva decolonial desloca o foco do ensino de línguas de uma abordagem puramente instrumental para uma análise crítica de seu papel na manutenção de hierarquias globais. Nessa perspectiva, Quijano (2000) argumenta que a sala de aula não constitui um

espaço neutro, mas sim um microcosmo no qual se reproduz, frequentemente de modo involuntário, a "colonialidade do poder". O ensino de línguas globais, como o inglês, tende a perpetuar, ainda que sem intenção explícita, essa mesma “colonialidade do poder”. Inseridos na lógica do mercado, esses idiomas são apresentados como recursos culturais essenciais, o que, implicitamente, desvaloriza a língua materna do aprendiz, muitas vezes tratada como algo a ser superado. A ausência de uma perspectiva crítica nesse processo reforça a “diferença colonial”, consolidando a percepção de que os conhecimentos e expressões culturais mediados pela língua estrangeira são superiores, enquanto os saberes locais permanecem marginalizados ou folclorizados.

De maneira correlata, a perspectiva decolonial propõe uma “desobediência epistêmica” (Mignolo, 2007) na forma de pensar e de praticar a educação linguística. Giroux (2005) apresenta a "pedagogia das fronteiras" (*border pedagogy*) como uma estratégia capaz de questionar relações de poder e de fomentar uma democracia mais crítica e participativa. No âmbito pedagógico, isso se traduz em currículos que reconhecem e legitimam as variedades linguísticas dos/as estudantes, incorporam produções culturais do Sul Global e utilizam a língua estrangeira como instrumento para problematizar questões relativas ao imperialismo linguístico, à colonialidade e à identidade cultural. Assim, o objetivo central passa a ser a formação do/a “falante intercultural”, apto a negociar sentidos entre distintos referenciais e a empregar a língua estrangeira de maneira crítica e situada, em oposição à busca pelo ideal inalcançável e culturalmente normativo do imaginado “falante nativo⁵” (Walesko, 2019).

Essa tensão entre currículo imposto e ensino situado se evidencia na fala de Milene Silva, professora participante, que não apenas critica o conteúdo colonial — representado pelo mundo adulto corporativo como norma —, mas também propõe ativamente uma recontextualização decolonial, aproximando os conteúdos da realidade periférica de seus/suas alunos/as. Sua intervenção exemplifica de forma precisa o conflito entre estruturas curriculares rígidas e a necessidade de práticas pedagógicas sensíveis ao contexto sociocultural dos/as estudantes, reforçando a relevância de uma educação situada e crítica.

"A impressão que eu tenho é tudo criado para a plataforma não é um texto autêntico... Por exemplo, eh, tá, então eles vão ensinar a dar endereço. Quem que eles colocam para falar no diálogo? uma pessoa que chegou num escritório, numa cidade nova, né, e precisa ir num restaurante... E daí o que que ela faz? Ela vai perguntar para alguém colega do trabalho dela. Não seria mais interessante, por exemplo, o que que eu penso assim, se eu fosse adolescente, como é que eu gostaria de aprender dizer

⁵ Utilizamos o termo de Walesko (2019) ao nos referir a falante(s) nativo/a(s) como sinônimo de mito ou modelo de competência linguística e cultural, pois, assim como ela, adotamos, nesta pesquisa, a perspectiva de teóricos/as que questionam a existência real de falante(s) nativo/a(s) de qualquer língua.

endereço, né? Eh, dois adolescentes, um adolescente chega novo na escola e tá saindo da escola e precisa ir pegar um ônibus. Então ele vai pedir para um colega da escola onde é que o ponto de onde mais próximo. Então isso para mim faz parte da realidade dele e não um cara dentro do escritório. Eles não trabalham, eles não têm essa noção. Então outra coisa que eu vejo assim é que é uma coisa meio forçada" (Prof. Milene Silva, ENT., 2025).

O ensino de línguas, quando abordado sob uma perspectiva decolonial, busca configurar um mundo no qual múltiplas formas de conhecimento possam coexistir harmoniosamente. Nesse sentido, questiona-se a concepção de que as línguas hegemônicas detenham caráter universal, ao mesmo tempo em que se reconhece e valoriza a importância de saberes e línguas historicamente marginalizados. Nesse contexto, o corpo docente desempenha o papel de mediador de um “diálogo de saberes” (Walsh, 2018), promovendo a reflexão crítica acerca das hierarquias do conhecimento. Aprender uma língua estrangeira deixa, portanto, de se restringir à simples reprodução de padrões externos, transformando-se em uma ferramenta de ação que capacita o/a estudante a expressar sua própria visão de mundo e a engajar-se em debates globais de forma plural e equitativa.

3.3.3 Texto

O texto constitui um dos pilares centrais da comunicação humana, e a discussão sobre seu conceito revela-se essencial para este estudo, cujo foco é a compreensão leitora. De maneira simplificada, pode ser compreendido como uma unidade de significado que se materializa por meio da linguagem, seja ela verbal (falada) ou não verbal (gestual, visual, escrita, entre outras). Trata-se de uma construção formada por enunciados organizados de modo coerente e coeso, com o propósito de transmitir uma mensagem específica e cumprir uma intenção comunicativa.

Na perspectiva da LA e dos estudos literários, o conceito de texto vai além de uma simples sequência de palavras escritas ou orais; ele é concebido como uma unidade significativa, produzida e interpretada em contextos sociais e culturais determinados. Koch e Elias (2000, p. 23) afirmam que o texto constitui “uma realização concreta da língua, organizada de modo a gerar sentido para um destinatário em situação comunicativa determinada”. Assim, o texto não se limita à transmissão de informações, mas configura um espaço de interação entre sujeitos, no qual sentidos são construídos, negociados e transformados, refletindo práticas sociais e valores culturais. Essa concepção evidencia que a leitura e a escrita são processos ativos e interpretativos, nos quais o/a leitor/a participa da produção de sentido ao interagir com o texto.

Bakhtin (2006) complementa essa perspectiva ao ressaltar o caráter dialógico do texto, destacando que ele está sempre imerso em relações de linguagem pré-existentes e em constante diálogo com outros textos e contextos sociais. Nesse sentido, o texto não é uma entidade fechada ou autônoma; constitui-se na interação entre emissor/a, receptor/a e a rede de discursos que o envolve, configurando-se como um fenômeno vivo e dinâmico. Compreender e trabalhar com textos no âmbito educacional implica considerar suas dimensões semântica, pragmática e sociocultural, valorizando a interpretação crítica e a capacidade dos sujeitos de refletir sobre os múltiplos sentidos que emergem da leitura e da escrita (Jordão, 2011).

Sob a ótica pós-estruturalista, o texto não é entendido como um conjunto fixo de signos, mas como um espaço de produção de sentidos múltiplos, em constante negociação entre sujeitos e contextos socioculturais. Derrida (1997) evidencia que o texto revela a instabilidade da linguagem, na medida em que o sentido jamais se encontra plenamente fixo, estando continuamente sujeito a deslocamentos e reinterpretações. Nessa perspectiva, ler ou escrever não se limita à decodificação ou transcrição de informações; envolve a participação ativa de leitores/as e escritores/as na construção do significado, tornando o texto um campo de tensões entre discursos, experiências e valores culturais. Consequentemente, a compreensão textual aproxima-se de uma prática dialógica, na qual a linguagem funciona simultaneamente como instrumento e construtora de conhecimento (Bakhtin, 2006).

Ademais, a abordagem pós-estruturalista enfatiza que o texto está atravessado por relações de poder e ideologias, refletindo e reproduzindo estruturas sociais, ao mesmo tempo em que abre possibilidades de resistência e reinterpretação. Foucault (1996) observa que os discursos se organizam em regimes de verdade, sendo o texto uma das formas pelas quais essas verdades são produzidas, contestadas e reconstruídas. Essa perspectiva amplia a concepção de texto no campo educacional, situando-o como ferramenta de engajamento crítico, capaz de estimular reflexões sobre valores, normas e identidades sociais. Trabalhar com textos, nesse contexto, não se restringe à transmissão de conteúdos; significa também fomentar a capacidade do/a leitor/a de questionar, reinterpretar e participar de modo ativo da produção de sentido, em diálogo com múltiplas vozes e experiências.

Rojó (2009) ressalta a relevância de compreender os textos como práticas sociais profundamente inseridas em contextos culturais e históricos. Conforme sua perspectiva, “o texto é um produto cultural, atravessado por discursos e ideologias, e seu sentido depende do contexto e da interação entre autor e leitor” (Rojó, 2009, p. 22). Tal concepção evidencia que a leitura constitui sempre um ato de construção compartilhada, condicionado não apenas pelas

intenções de quem escreve e pelas interpretações de quem lê, mas também pelas circunstâncias nas quais a comunicação se efetiva.

O texto vai além da mera combinação de palavras escritas ou faladas; trata-se de uma expressão dinâmica que se realiza na interação entre emissor/a e receptor/a. É justamente nesse entrelaçamento que o significado se completa, conferindo ao texto uma vitalidade própria. Dessa maneira, ele manifesta-se como expressão viva da linguagem, refletindo simultaneamente as ideias do/a autor/a e os contextos cultural, social e emocional em que é produzido e recebido. Nesse sentido, a professora participante Jenny Thompson contrapõe, em sua fala, a definição teórica de texto vivo e autêntico à rigidez mecânica e à 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.

"Na plataforma não tem é sempre um e-mail é sempre... É basicamente meio assim. Às vezes tem um diálogos, né escritos. Mas nas aulas [do RCO] só tem muita variedade de gênero textual isso eu acho bem legal... mas na plataforma não tem variedade. Muito pouco é sempre assim é e-mail ou então descrição de alguma coisa, tipo esta tal cidade daí vai descrever a cidade ali... não tem material autêntico, né? Eles não procuram uma. Como é que chama uma notícia de verdade de jornal, né? Não é só assim, mas na plataforma não tem... Os exercícios da plataforma eles são bem quadrados assim, eles têm tipo vamos trabalhar com vocabulário que vai ser visto no texto. Aí vamos ler o texto, mas daí os exercícios também. De marcar assim é bem mecânico. Leia o texto e responda as questões. não tem muito disso de realmente, você tem um pensamento crítico pegar alguma informação e tentar relacionar com algo que você já conheça... não tem esse processo, né de construir o conhecimento né... do que você sabe para fazer um scanner ali e ver palavras-chave, não tem.. não tem esse tipo de coisa" (Prof. Jenny Thompson, ENT., 2025).

Os tipos de texto (também chamados de tipos textuais) referem-se à estrutura linguística predominante de um texto, representando modalidades mais abstratas que envolvem características organizacionais e o uso da linguagem. Segundo Marcuschi (2008, p. 155), os tipos de texto são "formas gerais, definidas por critérios linguísticos e estruturais". De acordo com o autor, os principais tipos textuais são narrativo, descritivo, dissertativo, expositivo e injuntivo. Por exemplo, uma narração distingue-se pela presença de personagens, tempo e espaço, enquanto um texto dissertativo organiza ideias em torno de uma tese, articulando argumentos e apresentando conclusão.

Embora os tipos textuais correspondam a formas estruturais relativamente fixas, os gêneros textuais configuram modalidades mais concretas, diretamente associadas às práticas sociais e aos usos efetivos da linguagem em diferentes contextos. Para Bakhtin (2006), os gêneros surgem das necessidades da comunicação humana, estando, portanto, intrinsecamente

relacionados à vida social: “cada esfera da atividade humana desenvolve seus próprios gêneros relativamente estáveis” (Bakhtin, 2006, p. 262). Exemplos de gêneros textuais incluem carta, e-mail, notícia, receita, propaganda, reportagem, bilhete e artigo de opinião, entre outros. Eles caracterizam-se por um conjunto de finalidades comunicativas, formatos e estilos próprios, “mais ou menos fixos” (Bakhtin, 2006), além de estarem vinculados a suportes e contextos específicos, tais como jornais, internet e ambientes escolares. Nesse sentido, Rojo (2009) ressalta que os gêneros textuais “representam formas de interação social, por meio das quais os sujeitos se comunicam, agem e se constituem na linguagem” (Rojo, 2009, p. 11). Portanto, ao contrário dos tipos textuais, que possuem natureza mais estática e estrutural, os gêneros são dinâmicos, diversificados e adaptáveis, transformando-se de acordo com as demandas comunicativas e os meios de expressão da sociedade.

Pode-se considerar que os gêneros textuais se concretizam por meio dos tipos textuais. Por exemplo, uma notícia (gênero textual) geralmente combina os tipos expositivo e narrativo, enquanto uma receita de bolo pode mesclar o tipo injuntivo, para orientar o/a leitor/a, e o descritivo, para apresentar os ingredientes. Assim, compreender um texto implica mais do que analisar suas palavras; envolve reconhecer seu papel como instrumento de interação social e como reflexo da complexidade da linguagem.

Retomando Bakhtin (2006), sua concepção de gêneros do discurso evidencia as múltiplas formas que os discursos assumem na comunicação entre seres humanos, dependendo do contexto social, da intenção do falante e das circunstâncias de produção. Para o autor, o discurso nunca é neutro, estando sempre imerso em contextos sociais e históricos. Ele distingue duas categorias principais: gêneros primários, vinculados a situações de conversação cotidiana, como diálogos informais e bate-papos, caracterizados por estrutura simples e linguagem menos elaborada; e gêneros secundários, mais complexos, presentes em campos especializados, como ciência, literatura e educação, incluindo, por exemplo, a produção de artigos científicos.

Os gêneros do discurso desempenham papel central no estudo da linguagem e da fala, sendo fundamentais para compreender como a comunicação se organiza e se manifesta em diferentes contextos sociais. Eles constituem categorias que permitem classificar e analisar as diversas formas de expressão utilizadas pelos indivíduos, sejam elas orais, escritas ou multimodais. Ao investigar os gêneros do discurso, é possível perceber como essas categorias são empregadas em distintos cenários sociais, influenciando a construção de significados e a manutenção das relações interpessoais. Consequentemente, a análise dos gêneros do discurso possibilita compreender não apenas as formas linguísticas de expressão, mas também os mecanismos sociais que estruturam a comunicação humana.

A Análise do Discurso, campo de estudo fundamentado nas contribuições teóricas de pensadores/as como Michel Pêcheux e, no Brasil, Eni Orlandi, oferece uma perspectiva aprofundada sobre o funcionamento da linguagem. Nessa abordagem, o enunciado não é compreendido como uma simples sequência de palavras ou frases, mas como um produto dinâmico das interações sociais, impregnado de efeitos de sentido que ultrapassam o nível explícito. Dessa forma, a materialidade discursiva constitui-se como espaço de trocas simbólicas, atravessado por crenças, valores e pelo contexto histórico dos/as interlocutores/as, os/as quais exercem papel decisivo na produção e na interpretação dos sentidos.

Conforme destaca Orlandi (1999, p. 3), "o texto não é uma sequência de frases, mas um efeito de sentidos entre locutores". Essa afirmação reforça a concepção de que o texto apresenta uma "espessura" semântica. Em outras palavras, não se trata de algo transparente ou unívoco, mas de uma materialidade que admite múltiplas leituras, dependentes do contexto e da posição dos sujeitos na interação. Essa complexidade torna o texto um objeto fecundo para análise, pois nele se manifestam tensões, conflitos e negociações de sentido que se estabelecem no âmbito social.

Os gêneros do discurso, por sua vez, operam como marcadores de práticas sociais, organizando as trocas de sentido e conformando-se às convenções de cada situação comunicativa. Um discurso político, uma conversa informal entre amigas e amigos ou uma notícia jornalística pertencem a gêneros distintos, cada qual com regras e características próprias. Ainda assim, todos eles participam da construção da realidade social e da perpetuação das práticas culturais.

Assim, o estudo dos gêneros discursivos e da Análise do Discurso não apenas amplia a compreensão acerca da linguagem, mas também possibilita refletir sobre os modos pelos quais os significados são produzidos, negociados e transformados nas relações humanas. Essa perspectiva conduz à compreensão do texto como fenômeno vivo, simultaneamente reflexo e agente das práticas sociais, constituindo e sendo constituído pela sociedade na qual se inscreve.

Para Marcuschi (2008):

Hoje em dia, não faz muito sentido discutir se o texto é uma unidade da *langue* (ao sistema da língua) ou da *parole* (do uso da língua). Trata-se de uma *unidade comunicativa* (um evento) e de uma *unidade de sentido* realizada tanto no nível do uso como no nível do sistema. Tanto o sistema como o uso têm suas funções essenciais na produção textual. Mas, de qualquer modo, o texto não é uma unidade formal da língua como, por exemplo, o fonema, o morfema, a palavra, o sintagma e uma frase (Marcuschi, 2008, p. 76).

Independentemente da perspectiva teórica adotada, algumas características são amplamente reconhecidas como fundamentais em uma produção escrita. A primeira refere-se à intenção comunicativa, pois todo texto é elaborado com a finalidade de transmitir uma mensagem ou de expressar algo específico, estando, portanto, diretamente vinculado à meta do/a autor/a. Marcuschi (2008) ressalta que os escritos são moldados para atender a finalidades próprias nos contextos em que são produzidos. Tais contextos, por sua vez, encontram-se sempre relacionados a um pano de fundo social, histórico e cultural, o qual influencia tanto a elaboração quanto a compreensão do discurso. Entre essas características, destacam-se ainda a harmonia, que assegura a articulação lógica entre as partes do texto; a junção, que organiza linguisticamente essas conexões; e a unidade de sentido, que confere clareza e consistência ao enunciado. Tais aspectos podem ser aplicados tanto aos textos escritos quanto aos textos de natureza oral.

À luz dessas considerações, a complexidade e a riqueza que envolvem os conceitos de linguagem, língua e texto — concebidos como práticas sociais dinâmicas, carregadas de intencionalidade, ideologia e historicidade — evidenciam a necessidade de refletir acerca da forma como esses elementos incidem sobre os processos de leitura e de interpretação. Nesse sentido, serão apresentadas, a seguir, as principais concepções teóricas sobre leitura e interpretação, com ênfase na aprendizagem da Língua Inglesa como via de acesso ao conhecimento, à cultura e à participação crítica no mundo.

3.4 Teorias sobre compreensão leitora

As palavras *leitura* e *compreensão leitora* são aqui concebidas como sinônimos, reconhecendo-se que o ato de ler transcende a simples decodificação de palavras e se constitui em um processo cognitivo amplo e multifacetado. Nesse sentido, este subcapítulo tem como propósito discutir as principais teorias que explicam a compreensão e a interpretação textual, com ênfase no ensino e na aprendizagem da Língua Inglesa. A reflexão desenvolve-se no âmbito da leitura em Língua Inglesa, estabelecendo diálogo com referenciais teóricos a fim de elucidar os processos de construção de sentido, à luz dos princípios pós-estruturalistas, destacando-se como tais processos se evidenciam na plataforma em análise.

3.4.1 Compreensão leitora

A compreensão leitora constitui um processo complexo, que envolve a decodificação, a interpretação e a análise crítica dos textos. No contexto do ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira (ILE), esse letramento revela-se essencial para o desenvolvimento linguístico e cultural dos/as estudantes. Diversos fatores influenciam a capacidade de interpretação textual, destacando-se a bagagem cognitiva prévia — teoria dos esquemas — que, segundo Carrell e Eisterhold (1983), permite aos/às leitores/as ativar esquemas mentais para interpretar e assimilar o conteúdo; a habilidade linguística, que possibilita a decodificação eficiente do texto e depende do domínio do vocabulário e das regras gramaticais; e o pano de fundo cultural, considerando que textos em inglês frequentemente apresentam referências culturais específicas, capazes de afetar significativamente a interpretação.

Tais fatores não atuam isoladamente. É a interação entre eles que potencializa a compreensão leitora e exige do/a leitor/a a utilização de estratégias cognitivas específicas. Para que a leitura seja eficaz e significativa, conduzindo o/a leitor/a a questionar o texto, estabelecer conexões e refletir sobre as ideias, é necessário mobilizar estratégias cognitivas, entendidas como operações mentais destinadas a processar e interpretar o texto (Kleiman, 2002). Essas estratégias dependem, em grande medida, do conhecimento das regras gramaticais, das normas sintáticas — que organizam a estrutura das frases — e das normas semânticas — que se referem ao significado das palavras e expressões. Esse conhecimento não se limita à gramática normativa ensinada na escola, abrangendo também a gramática interna ou implícita, que todos/as os/as falantes de uma língua possuem, mesmo que muitas vezes sem consciência plena. Adicionalmente, o domínio do vocabulário exerce papel fundamental, pois permite ao/à leitor/a atribuir sentido às palavras conforme o contexto em que aparecem.

Kleiman (2002) enfatiza que a construção do sentido do texto depende da interação de diferentes níveis de conhecimento, incluindo o conhecimento linguístico, relativo ao domínio da língua; o conhecimento textual, vinculado à familiaridade com os gêneros e suas estruturas; e o conhecimento de mundo, associado às experiências, vivências e repertório cultural do/a leitor/a.

A compreensão leitora demanda, portanto, a mobilização integrada desses níveis de conhecimento. Kleiman (2013) ressalta que o/a leitor/a recorre simultaneamente a seu conhecimento de mundo e a saberes linguísticos e textuais para construir sentidos. Por exemplo, ao ler a frase “O céu estava nublado, e o vento soprava forte”, o/a leitor/a não apenas decodifica as palavras, mas infere, a partir de sua experiência, a possibilidade de aproximação de uma

tempestade. De maneira análoga, o conhecimento textual orienta a previsão da estrutura de um conto ou de um artigo, enquanto o conhecimento linguístico possibilita compreender a relação entre as palavras e suas funções na frase (cf. Solé, 1998; Koch; Elias, 2006).

A eficiência da leitura depende, portanto, da capacidade do/a leitor/a de mobilizar e integrar esses diferentes tipos de conhecimento. Essa perspectiva explica por que dois/duas leitores/as podem interpretar o mesmo texto de formas distintas, conforme seus repertórios e experiências. Desse modo, a leitura não se apresenta como uma atividade passiva, mas como um processo ativo de construção de sentidos, no qual o/a leitor/a assume papel central.

As estratégias cognitivas descritas por Kleiman (2002) evidenciam que a leitura é uma atividade complexa que envolve a articulação de conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo, permitindo ao/à leitor/a não apenas compreender o texto, mas também conferir-lhe sentido e relacioná-lo à sua própria realidade.

Nesse sentido, a teoria de Lev Vygotsky (1984) acerca da leitura vincula-se profundamente à sua perspectiva sociocultural do desenvolvimento cognitivo. Para o autor, a aprendizagem, incluindo a leitura, constitui-se como um processo social e interativo, no qual a linguagem desempenha papel central. Embora não tenha elaborado uma teoria específica sobre a leitura, suas concepções acerca da linguagem, do desenvolvimento e da aprendizagem oferecem uma base teórica consistente para compreender como a leitura se constrói e evolui.

Segundo Vygotsky (1984), toda função relacionada ao desenvolvimento cultural da criança ocorre, a princípio, em um contexto social, por meio da interação com outras pessoas, e apenas posteriormente se internaliza, passando a integrar o funcionamento individual da criança. O autor enfatiza que a aprendizagem é mediada por instrumentos culturais, sendo a linguagem o mais importante deles. Esta não se restringe a um meio de comunicação entre sujeitos, mas exerce função essencial para o pensamento. Por meio da interação com outras pessoas e com textos, a linguagem é internalizada e utilizada para organizar e regular o pensamento e a compreensão. Essa internalização ocorre, sobretudo, naquilo que Vygotsky denominou Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Tal conceito corresponde à distância entre o que um indivíduo pode realizar de forma autônoma e o que consegue alcançar com a mediação de alguém mais experiente, como um/a professor/a ou um/a colega.

No contexto da leitura, isso implica que o desenvolvimento da habilidade de ler e interpretar textos não se dá de maneira isolada, mas por meio de interações sociais e colaborativas. A mediação de um/a adulto/a ou de pares mais experientes é fundamental para favorecer o avanço do/a leitor/a em sua compreensão textual. Ademais, Vygotsky (1984)

ressalta que a leitura é uma atividade culturalmente situada, isto é, o significado de um texto é construído a partir das experiências e do contexto social do/a leitor/a.

Em síntese, a teoria de Vygotsky (1984) permite compreender a leitura não apenas como habilidade técnica, mas como processo dinâmico e social, no qual a linguagem e a interação assumem centralidade na construção do conhecimento e no desenvolvimento cognitivo. Tal perspectiva reforça a imprescindibilidade de práticas educativas que valorizem o diálogo, a colaboração e a mediação como elementos constitutivos do processo de ensino e aprendizagem da leitura.

O desenvolvimento mental é uma complexa interação entre processos internos e externos. O externo consiste na influência de fatores sociais e culturais sobre o indivíduo, enquanto o interno se refere à reorganização das funções psicológicas em um nível superior (Vygotsky, 1984, p. 56).

Nesse sentido, a Plataforma Inglês Paraná *High*, sob o discurso de ampliar o acesso a recursos digitais de aprendizagem, prioriza o cumprimento de metas e a padronização de conteúdos. Tal movimento reflete o que Selwyn (2016) denomina “tecnologização da educação”, pela qual as plataformas digitais se apresentam como soluções neutras e inovadoras, embora, na prática, possam restringir a agência de professores/as e estudantes. Nossas anotações de campo exemplificam esse aspecto ao revelar que, independentemente do nível de conteúdo em que o/a estudante esteja inserido/a, o que se valoriza é a quantidade de lições concluídas a cada semana.

Rojo (2004) afirma que ser letrado e ler para a vida e a cidadania envolve mais do que a compreensão literal dos textos; trata-se de interpretá-los em diálogo com outros textos e discursos, considerando o contexto social em que circulam. Tal processo envolve responder e analisar as posições e ideologias que constituem seus significados. De modo mais amplo, consiste em integrar o texto à vida, relacionando-o com a realidade. Ademais, as práticas de leitura na vida cotidiana são múltiplas e vinculadas ao contexto do/a leitor/a, cada qual demandando habilidades específicas. Em nossas observações, entretanto, percebemos que esse processo não se concretiza nas atividades realizadas por meio da plataforma, uma vez que os textos e diálogos nela disponibilizados encontram-se ancorados em um contexto empresarial.

3.4.2 Leitura em Língua Inglesa, BNCC e a Plataforma Inglês Paraná *High*

A compreensão de leitura em Língua Inglesa adotada neste estudo, já anteriormente apresentada, entende que ler ultrapassa a simples decodificação de palavras e frases, configurando-se como um processo complexo de produção de sentidos. Nesse contexto, o/a leitor/a aprendiz é desafiado/a a mobilizar não apenas seu conhecimento linguístico do idioma, como vocabulário e estruturas gramaticais, mas também a ativar seus esquemas cognitivos de mundo e de texto, de modo a interagir com a materialidade linguística e preencher as lacunas deixadas pelo autor (Kleiman, 2013). Essa interação é fundamental, sobretudo porque, como afirma Antunes (2009, p. 47), "ler é, antes de tudo, um exercício de interpretação que se faz a partir do que se é e do que se sabe". Dessa forma, a proficiência leitora em inglês requer um papel ativo do/a estudante na negociação de significados e na compreensão do texto em sua profundidade discursiva e sociocultural.

No que se refere às diretrizes curriculares, destaca-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que orienta toda a rede educacional brasileira. Homologada em dezembro de 2017, em sua versão destinada ao Ensino Fundamental, contemplando os anos iniciais e finais, a BNCC foi posteriormente aprovada em 2018 também para o Ensino Médio. Essa normativa apresenta uma discussão sobre habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos/as alunos/as, conforme se apresenta a seguir:

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8).

A partir dessa definição, observa-se que a ênfase nas competências e habilidades, tal como proposta pela BNCC (2018), afasta-se de uma abordagem de ensino-aprendizagem voltada à formação crítica e cidadã. Saviani (2016) alerta que a lógica das competências traduz uma perspectiva pragmática e tecnicista da educação, cujo efeito é reduzir o conhecimento escolar a um conjunto de desempenhos instrumentais. De maneira complementar, Freitas (2018) ressalta que a priorização das demandas do mercado de trabalho desloca o foco da formação integral dos sujeitos, contribuindo para a fragmentação curricular e limitando a educação a objetivos utilitaristas.

A BNCC (2018) destaca a função social e política da Língua Inglesa, tratando-a como uma língua franca. Embora esse conceito seja amplamente conhecido, ele vem sendo

reinterpretado por estudiosos/as que analisam os usos contemporâneos do idioma em um contexto global. Sob essa perspectiva, o inglês deixa de ser concebido exclusivamente como patrimônio de nações hegemônicas e de seus/suas falantes, tradicionalmente considerados modelos, e transcende a limitação a uma única variante linguística. Reconhecem-se e legitimam-se, assim, os diferentes usos do inglês por falantes de diversos contextos ao redor do mundo, com repertórios culturais e linguísticos distintos. Essa abordagem permite questionar a noção de que somente o inglês falado por britânicos/as ou estadunidenses seja “correto”. Consequentemente, evidencia-se que a língua não precisa se restringir a um modelo único de ensino. Walesko (2019), ao analisar o mito do falante nativo, observa que uma língua pode perder sua nacionalidade quando se torna global, tornando-se, assim, um veículo de múltiplas culturas.

A análise das normativas da BNCC (2018) relativas ao ensino de Língua Inglesa, confrontadas com as atividades de leitura da Plataforma Inglês Paraná *High* e com registros de sala de aula, evidencia que a plataforma não atende integralmente a essas diretrizes. Os textos, tanto escritos quanto orais, reforçam o uso de um inglês estereotipado, identificado como “britânico” ou “norte-americano”, em desacordo com o conceito de língua franca defendido pela BNCC (2018). Um exemplo ilustrativo dessa situação é apresentado na Figura 5, na qual os meios de transporte são descritos sem considerar a diversidade da palavra *taxi*, uma vez que “em inglês britânico, dizemos taxi, e em inglês americano, cab ou taxi cab”.

Figura 5 – Print da tela da Plataforma Inglês Paraná *High* – atividade sobre meios de transporte



Fonte: Plataforma Inglês Paraná *High* (2025).

No eixo da leitura, a BNCC (2018) enfatiza as práticas de linguagem que surgem da interação entre leitor/a e texto, ressaltando o processo de construção de significados. Embora reconheça a importância da compreensão e da interpretação de diferentes gêneros textuais em Língua Inglesa, presentes em diversos campos e contextos sociais, a proposta evidencia limites relevantes. Ao privilegiar uma perspectiva generalista e normativa, a BNCC (2018) tende a simplificar a complexidade das práticas de leitura, deixando de considerar dimensões críticas e contextuais que poderiam favorecer a formação de leitores/as autônomos/as, críticos/as e reflexivos/as.

As práticas de leitura em inglês promovem, por exemplo, o desenvolvimento de estratégias de reconhecimento textual (o uso de pistas verbais e não verbais para formulação de hipóteses e inferências) e de investigação sobre as formas pelas quais os contextos de produção favorecem processos de significação e reflexão crítica/problematização dos temas tratados. (Brasil, 2018, p. 243).

Rojo (2009) alerta que a padronização curricular, ao invés de ampliar oportunidades, pode invisibilizar a diversidade cultural e linguística dos/as estudantes, enfraquecendo a leitura como prática social situada. De forma análoga, Jordão (2018) observa que a BNCC, ao priorizar competências instrumentais, esvazia a construção de sentidos mais críticos, alinhando-se mais a exigências mercadológicas do que a uma educação emancipadora. Assim, a padronização promovida pela BNCC compromete a pluralidade de vozes e realidades, restringindo o papel da leitura no desenvolvimento de práticas de cidadania crítica.

Teorias voltadas para o ensino e a prática da leitura em Língua Inglesa têm se mostrado valiosas para professores/as e alunos/as, oferecendo metodologias aplicáveis a diferentes contextos educacionais. Tais teorias poderiam ser incorporadas pela BNCC em contraposição à priorização exclusiva de competências e habilidades, especialmente nas atividades de compreensão leitora propostas na plataforma Inglês Paraná *High*. Dentre essas abordagens, destaca-se a Teoria do Esquema (*Schema Theory*), de Frederic Bartlett, que concebe a leitura como um processo interativo e dinâmico entre leitor/a e texto, enfatizando que a compreensão textual envolve tanto as palavras escritas quanto os conhecimentos prévios mobilizados durante a leitura.

Segundo essa teoria, os esquemas são estruturas cognitivas que organizam e armazenam informações, funcionando como uma espécie de "rede" ou "mapa" de conhecimentos prévios, incluindo experiências pessoais, informações culturais, conceitos acadêmicos e familiaridade com diferentes gêneros textuais. Ao se deparar com um texto, o/a leitor/a ativa esses esquemas para interpretar e atribuir sentido ao conteúdo. Por exemplo, ao ler uma receita culinária,

mobiliza seu conhecimento sobre ingredientes e procedimentos; de forma análoga, ao ler sobre um evento histórico, recorre ao seu conhecimento prévio sobre o período para contextualizar as informações.

Como afirmam Carrell e Eisterhold (1983, p. 556, tradução nossa), “os leitores entendem o que eles leem ao relacionar o texto com o que já sabem”. Isso evidencia que a compreensão textual depende da ativação dos esquemas mentais, que podem incluir experiências pessoais, conhecimentos culturais, linguísticos e contextuais. Nesse sentido, a teoria ressalta a importância de que professores/as auxiliem estudantes a acessar e ampliar seus esquemas, favorecendo a interpretação textual, especialmente em contextos educacionais.

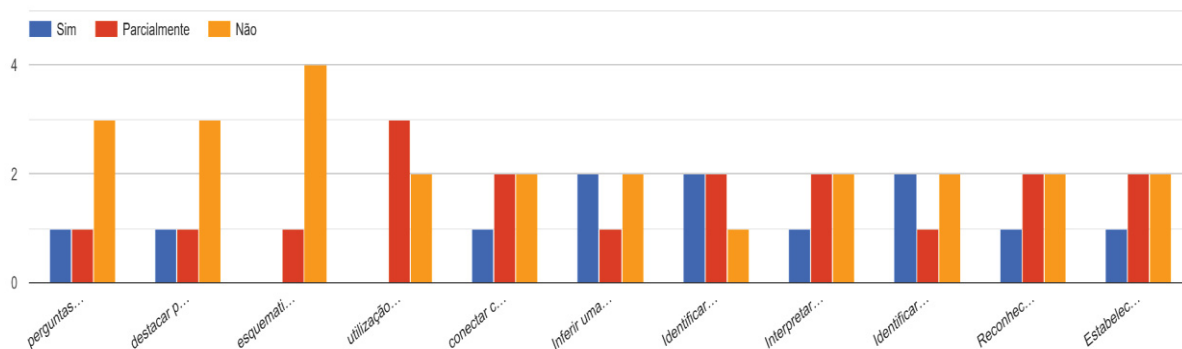
Ao ativar os esquemas cognitivos dos/as alunos/as, os/as professores/as têm a oportunidade de articular o conteúdo do texto ao conhecimento prévio dos/as estudantes, transformando a leitura em uma experiência mais rica e significativa. Essa abordagem não apenas fortalece a compreensão textual, como também fomenta a autonomia dos/as alunos/as, incentivando-os/as a recorrer às próprias experiências e saberes como instrumentos para a construção do conhecimento. Entretanto, a Plataforma Inglês Paraná *High* carece de mecanismos que permitam ao/à professor/a promover essa ativação, como evidencia um dos docentes ao enfatizar a ausência de atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, elementos fundamentais para que o aprendizado se configure de maneira efetivamente significativa.

Na plataforma não tem. Ali não tem. Ali não tem ... é algo bem mecânico. É algo bem é ... bem mecânico mesmo. É o feijão com arroz... já solta lá o texto... quando tem já entra direto. Não tem aquela coisa de Vamos lá, você já ouviu falar em geração X? (Prof. Professor Preocupado, ENT., 2025).

Além da fala do professor, observamos, no gráfico a seguir (Gráfico 3), elaborado a partir das respostas dos/as professores/as participantes, a ausência de diversas estratégias de leitura na Plataforma Inglês Paraná *High*. Essa constatação evidencia lacunas importantes na abordagem da compreensão leitora pela plataforma, indicando possibilidades de aprimoramento nas práticas pedagógicas mediadas pelo recurso digital.

Gráfico 3 – Estratégias de leitura disponíveis na Plataforma Inglês Paraná *High*

29. Das estratégias de leitura que podem ser realizadas para a compreensão de um texto, quais você observa ser possível utilizar durante o uso da plataforma



Fonte: elaborado pelas autoras.

As teorias que orientam a interpretação de textos em inglês partem das mesmas bases das teorias gerais de leitura, mas incorporam particularidades que refletem tanto as características do idioma quanto as diferentes culturas acessíveis por meio desses textos. Tais nuances emergem das variações linguísticas, do contexto cultural e da trajetória histórica do idioma. A interpretação de textos em inglês transcende a simples tradução de palavras, constituindo um processo que requer a compreensão das especificidades linguísticas, do contexto cultural e das variações internas do próprio idioma. Consequentemente, a leitura em inglês configura-se como uma experiência enriquecedora e desafiadora, demandando não apenas domínio linguístico, mas também uma percepção mais ampla do contexto cultural no qual o texto se insere.

A perspectiva decolonial aplicada à leitura em Língua Inglesa questiona a centralidade do inglês enquanto língua hegemônica e busca ressignificar seu ensino por meio de práticas críticas e contextualizadas. Jordão (2018) problematiza a naturalização do inglês enquanto língua global, defendendo que a leitura de textos nesse idioma deve incentivar reflexões sobre poder, identidade e ideologia, e não se restringir ao desenvolvimento de competências instrumentais. Sobre esse tema, a professora participante Renata relata, a respeito da plataforma:

“Não, ela não estimula... Eu não vejo os estudantes engajados ou então comprometidos ali de fato fazendo aquela leitura crítica. Muitos apenas chutam, até porque há essa possibilidade, né, deles apenas chutarem e conseguirem passar de fase” (Prof. Renata, ENT., 2025).

Essa fala evidencia a natureza mecânica e pouco reflexiva da plataforma, que privilegia a conclusão de etapas em detrimento da construção de sentido, sendo simultaneamente corroborada pelos/as próprios/as estudantes, os/as quais descrevem detalhadamente suas estratégias de interação. Verônica relata que, após diversas tentativas frustradas de interpretação, recorre ao “chute”, procurando conectar as respostas ao limitado entendimento que obteve do texto, embora reconheça que "ainda é um chute". Ana Luísa e Livia confirmam a mesma prática, justificando que "*a gente sempre tenta chutar no certo*" (Est. Ana Luísa, ENT., 2025) e que o chute representa o recurso final quando até a tradução falha (Est. Livia, ENT., 2025). Esses relatos, articulados de forma sequencial, reforçam a abordagem mecânica e pouco reflexiva da plataforma, evidenciando a predominância de procedimentos automáticos em detrimento da reflexão crítica.

Nossas observações indicam, ainda, que muitos/as estudantes não realizam a leitura efetiva dos textos, limitando-se a assinalar alternativas (A, B ou C) de maneira aleatória. Quando a primeira resposta é considerada incorreta, avançam imediatamente para a seguinte, até que o sistema indique a opção correta (Figura 6). Esse comportamento transforma a avaliação em um processo artificial, resultando em um desempenho que não reflete a compreensão leitora real, mas sim uma simulação induzida pelas próprias ferramentas tecnológicas.

Figura 6 – Print da tela da Plataforma Inglês Paraná *High* – feedback das atividades

Activity 1: Perito Moreno Glacier

Patagonia trip
In the mountains, at the ocean
January 27 to February 6
Travel to the far mountains and clean oceans of Chile and Argentina.
Camp at the snowy Perito Moreno Glacier, a river of ice where it sometimes gets to 28 degrees Fahrenheit, or -2 degrees Celsius.
Visit the warm, sunny wilderness at Torres del Paine Park. Find cool lakes, amazing rocky hills and many colorful birds flying through the gorgeous wilderness

1/5

What's the weather like at Perito Moreno Glacier?

It's sunny and warm.

It's gorgeous.

It gets to 28 degrees.

Activity 2: Torres del Paine Park

Patagonia trip
In the mountains, at the ocean
January 27 to February 6
Travel to the far mountains and clean oceans of Chile and Argentina.
Camp at the snowy Perito Moreno Glacier, a river of ice where it sometimes gets to 28 degrees Fahrenheit, or -2 degrees Celsius.
Visit the warm, sunny wilderness at Torres del Paine Park. Find cool lakes, amazing rocky hills and many colorful birds flying through the gorgeous wilderness

2/5

What's the weather like at Torres del Paine Park?

It's cool.

It's sunny.

It's wild.

Fonte: Plataforma Inglês Paraná *High* (2025).

Nessa mesma direção, Menezes de Souza (2011) argumenta que ler em uma língua estrangeira significa participar de práticas discursivas que carregam visões de mundo, sendo, portanto, indispensável fomentar uma postura crítica e ética diante da diferença. Finardi (2016), por sua vez, enfatiza que o ensino e a leitura em inglês devem ser compreendidos nas tensões entre globalização e localidade, apontando para a necessidade de práticas pedagógicas que resistam à lógica colonial e favoreçam a valorização de múltiplas vozes e saberes. Assim, uma

abordagem decolonial da leitura em língua inglesa desloca o foco da mera instrumentalização para a construção de sentidos críticos, reconhecendo as relações de poder implicadas no uso do idioma e possibilitando uma formação mais ética, plural e emancipadora.

Nessa perspectiva, tal concepção dialoga diretamente com a noção freiriana de “leitura de mundo”, ao compreender a leitura não apenas como decodificação de signos linguísticos, mas como prática social situada, vinculada à realidade concreta dos sujeitos.

Não se lê criticamente como se fazê-lo fosse a mesma coisa que comprar mercadoria por atacado. Ler vinte livros, trinta livros. A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro encaixe da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora. Esta forma viciada de ler não tem nada que ver, por isso mesmo, com o pensar certo e com o ensinar certo (Freire, 1996, p. 14).

Para Freire (1996), o conceito de leitura ultrapassa a mera articulação de palavras escritas, concebendo o texto como instância viva, a ser interpretada criticamente em diálogo com o mundo e com a realidade do/a leitor/a. Como destaca o autor (1989, p. 11), “ler o mundo precede a leitura da palavra”. Ou seja, antes mesmo de aprender a ler e escrever, o ser humano já interpreta e compreende o mundo ao seu redor. Dessa forma, um texto não deve ser reduzido a um conjunto de frases, mas compreendido como parte de uma realidade que precisa ser entendida, questionada e transformada. Nesse sentido, a leitura autêntica é aquela que provoca reflexão, diálogo e ação, pois, como afirma Freire (1989, p. 12), “a leitura do mundo é uma leitura crítica, que nos leva à leitura crítica da palavra escrita”. Assim, o texto constitui, em sua natureza mais profunda, uma forma de interação entre sujeitos, prática social que carrega ideologias, saberes e potencialidades de mudança.

Freire (1989) ressalta que a leitura do mundo e a leitura da palavra estão intrinsecamente articuladas, assim como a linguagem e o contexto em que ocorre. Ao reconhecer essa conexão basilar, defende que as práticas de leitura na escola só adquirem significado pleno quando o/a leitor/a é concebido/a como sujeito ativo, capaz de colaborar com seus/suas colegas na busca de compreensão dos diversos aspectos da realidade por meio dos textos. Para que o trabalho com a leitura seja efetivo, é indispensável que o/a professor/a mantenha contato regular com diferentes gêneros textuais, tais como contos, livros, jornais, poemas, propagandas, logotipos familiares, canções, parlendas, rótulos de produtos, cartas, avisos, entre outros, conforme sugere a BNCC. Tal diversidade de gêneros amplia as possibilidades de interpretação crítica, consolidando a leitura como prática social situada e emancipatória.

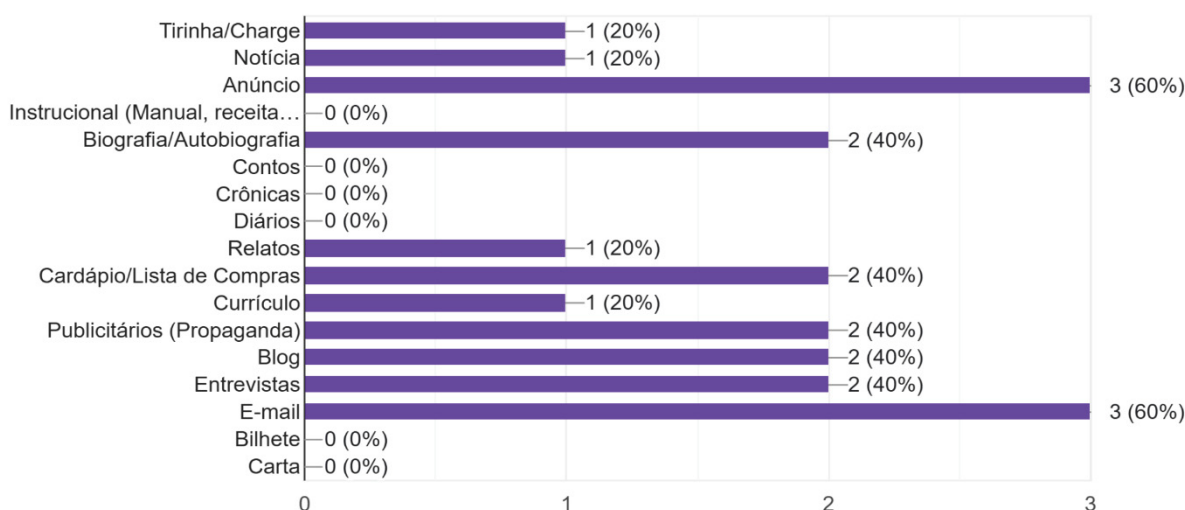
Trata-se, portanto, de expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea – permitindo, por exemplo, problematizar com maior criticidade os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

Entretanto, a Plataforma Inglês Paraná *High*, segundo os depoimentos das colaboradoras da pesquisa, não proporciona ao/à estudante contato com textos diversificados (Gráfico 4). A docente Jenny Thompson observa: “*Na plataforma não tem é sempre um e-mail... é basicamente meio assim*”. Na mesma direção, Milene Silva enfatiza: “*Na plataforma não tem tirinha, não tem poema*”. Verônica acrescenta: “*Só lembro do texto de carta que teve muita, muita atividade sobre carta, muita, muita*”. O Professor Preocupado contrapõe: “*No livro didático tem gêneros textuais variados... na plataforma não*”. Já a estudante Livia, em tom coloquial, comenta que os textos são, muitas vezes, “uns negócios tipo aeroporto”, que estão “fora da minha realidade” e não se aproximam de situações cotidianas. Além disso, Livia e Verônica ressaltam a desconexão com provas externas relevantes, afirmando: “*eu fiz o Enem ano passado e eu achei nada a ver com o que tem lá na plataforma*” e “*são coisas completamente diferentes do que cai nas provas*”.

Gráfico 4 – Gêneros textuais observados nas atividades da Plataforma Inglês Paraná *High*

30. Quais os gêneros textuais podem ser observados nas atividades da plataforma:

5 respostas



Fonte: elaborado pelas autoras.

A leitura constitui uma prática presente no cotidiano das pessoas e deve ser ensinada de maneira ampla, ultrapassando o simples reconhecimento de signos linguísticos. O objetivo central das práticas de leitura em Língua Inglesa na escola consiste em favorecer a compreensão textual pelo/a estudante, possibilitar sua participação crítica nas relações que envolvem a escrita e estimular a elaboração de posicionamentos acerca da realidade.

Livia aponta uma desconexão entre os textos trabalhados e sua vivência cotidiana ao afirmar: *“É umas coisas tipo assim fora da minha realidade, entendeu? Uns negócios tipo aeroporto. Eu não vou no aeroporto assim do dia a dia”*. Verônica, aluna de um curso de inglês em escola de idiomas, observa: *“[...] E comparando com o que eu aprendo no curso e o que tem na plataforma, são coisas completamente diferentes”*

Desse modo, a leitura não deve ser reduzida à decodificação ou à habilidade de ler “corretamente”, mas compreendida também como a capacidade de dialogar e questionar os textos. De acordo com Livia, Ana Luiza e Ori, tal processo se mostra particularmente difícil em razão do vocabulário empregado.

“Eram palavras que você tipo precisava ir tradutor, você precisava tipo pegar alguma coisa para você conseguir entender” (Est. Livia, ENT,. 2025).

“Tipo, muitas coisas a gente tinha que ter um auxílio ali, tipo, ou seu, ou do tradutor” (Est. Ana Luiza ENT,. 2025).

“Muitas vezes não consigo entender todo o texto por causa de uma ou duas palavras que não sei qual é a tradução” (Est. Ori, ENT,. 2025).

Considera-se que a leitura constitui um processo contínuo de aprendizagem. Nesse sentido, torna-se essencial, desde a infância, formar leitores/as que se envolvam de maneira significativa com os textos aos quais têm acesso. Nessa perspectiva, a leitura crítica, conforme enfatiza Jordão (2011), implica a capacidade de reconhecer os discursos subjacentes às produções textuais, partindo do entendimento de que toda linguagem é marcada por sua dimensão ideológica. Para a autora, “ler criticamente é compreender que todo texto foi produzido por alguém, em um contexto, com certos objetivos e intenções” (Jordão, 2011, p. 35). Desse modo, a prática leitora supera a condição de ato passivo e assume o caráter de ação ativa, na qual o sujeito leitor é convocado a analisar os elementos implícitos ao enunciado. Essa concepção dialoga com a proposta deste estudo, que busca compreender como a leitura é abordada em contextos educacionais mediados por práticas discursivas. Entretanto, conforme relato de Rui:

“Os alunos passam pelos textos muito rapidamente no afã de terminarem as atividades e passarem para o próximo nível. Pouquíssimos se detêm a realmente tentar entender/ler profundamente os textos. Talvez porque estejam nessa mecânica de fazer por fazer, ir ao laboratório porque é obrigatório etc.” (Prof. Rui, QUEST, 2025).

Diante da complexidade da leitura em Língua Inglesa, que envolve aspectos linguísticos, culturais e críticos, torna-se essencial formar leitores/as capazes de compreender e interpretar textos de maneira reflexiva. Essa compreensão está diretamente vinculada ao desenvolvimento de competências amplas, que ultrapassam o domínio da língua e contribuem para a formação de sujeitos críticos e participativos. Partindo dessa perspectiva, torna-se pertinente analisar como essas competências linguísticas e críticas podem ser desenvolvidas na aprendizagem da Língua Inglesa, conforme propõem Freire (1989), Okazaki (2005) e Jordão (2011).

Nesse contexto, surge a necessidade de compreender o que a BNCC conceitua como competência e habilidade, especialmente no ensino de inglês. Tais competências referem-se ao aprimoramento da capacidade dos/as estudantes de atuar de maneira ativa na Língua Inglesa, aliada à análise crítica de textos e discursos. Essa abordagem desenvolve não apenas as habilidades linguísticas — fala, leitura, escrita e compreensão auditiva —, mas também incentiva a reflexão sobre a língua, seus diferentes usos e os impactos que ela pode gerar.

O desenvolvimento das competências linguísticas e críticas é fundamental para a construção de habilidades que vão além da mera aquisição de vocabulário e de estruturas gramaticais. Trata-se da capacidade de utilizar a língua de modo eficaz em diferentes contextos, aliada à competência para analisar e refletir sobre seus usos e implicações sociais, culturais e políticas.

Nesse sentido, o desenvolvimento da habilidade de questionar, analisar e refletir sobre informações constitui elemento central para uma educação dialógica, na qual estudantes se tornam sujeitos ativos do aprendizado e capazes de intervir criticamente em seu contexto social. De acordo com Freire (1996), a educação deve ser um percurso de despertar da consciência, promovendo a análise crítica e a ação transformadora, de modo a capacitar os/as alunos/as a assumirem o protagonismo da mudança. No ensino de inglês, essa abordagem se manifesta na interpretação perspicaz de textos, na análise cuidadosa dos materiais apresentados e no debate sobre questões sociais e culturais relevantes.

No que se refere à importância do conhecimento de uma língua estrangeira, Jordão (2005) destaca que compreendê-la não se restringe à recepção e à transmissão de mensagens, mas constitui um espaço de construção do conhecimento, no qual se definem possibilidades de compreensão e se configuram identidades. A língua representa, ainda, um território dinâmico

de múltiplas potencialidades e de processos interpretativos organizados de maneira hierárquica, funcionando como uma arena de disputas sociais e culturais, conforme assinala Bakhtin (2006). Ensinar a língua estrangeira não como código, mas como discurso, implica não transmitir apenas sentidos já estabelecidos, mas reconhecer que novos sentidos podem ser construídos a partir do posicionamento diante de determinados temas. Nesse sentido, Jordão e Fogaça (2007) afirmam:

Quando a língua é definida como discurso, o ensino de LEs se torna o ensino de novas formas de nos compreendermos e de percebermos o mundo. A língua como discurso implica o entendimento de nossas práticas de linguagem como práticas de (re)significarmos o mundo e o que acontece em nossa volta, a forma como percebemos a realidade (Jordão; Fogaça, 2007, pág. 87).

Sob uma perspectiva crítica, o ensino da Língua Inglesa é compreendido como algo que transcende a simples função de comunicação ou negociação de significados. Ele constitui, sobretudo, um instrumento para a construção de identidades políticas e socialmente situadas e conscientes, processo este que deve ser possibilitado e mediado pelo docente da língua. Segundo Okazaki (2005), a pedagogia crítica no ensino de inglês como segunda língua (ESL) sustenta que tanto a aprendizagem quanto o ensino de idiomas são processos intrinsecamente políticos. Para o autor, a língua não se limita a ser um instrumento de expressão ou comunicação; ela constitui uma prática que constrói e é construída pelas formas pelas quais os/as estudantes compreendem a si mesmos, seu entorno, suas histórias e suas possibilidades futuras.

A educação dialógica, proposta por Paulo Freire, trouxe uma concepção inovadora sobre os métodos de ensino que, até então, seguiam o modelo tradicional do "ensino bancário", no qual os/as estudantes eram considerados meros/as receptores/as de informações (Freire, 1987). Na perspectiva de Gadotti (1991, p. 69), "a educação torna-se um ato de depositar (como nos bancos); o 'saber' é uma doação, dos que se julgam sábios, aos que nada sabem". Em contrapartida, a educação dialógica freiriana propõe uma prática educativa pautada no diálogo, na participação ativa das pessoas envolvidas e na construção colaborativa do conhecimento. Essa abordagem rompe com a concepção de aluno/a passivo/a e ressalta a educação como um instrumento potente para promover transformações sociais.

Relacionar a pedagogia freiriana ao ensino de línguas é reconhecer que a linguagem vai além de um código; ela configura-se como prática social. Ensinar uma língua a partir dessa perspectiva representa um ato político, voltado a empoderar os/as estudantes, fornecendo-lhes ferramentas linguísticas que lhes permitam "ler o mundo" de maneira crítica e "reescrever" sua

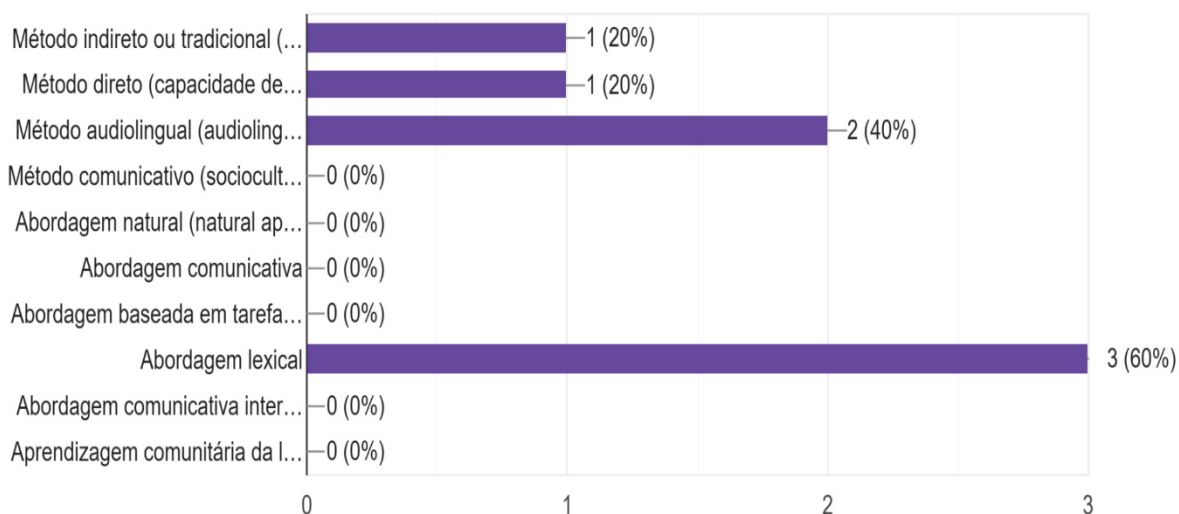
própria realidade, seja na língua materna ou em uma adicional. Tal abordagem implica abandonar a ideia de um inglês, espanhol ou português "neutro", adotando um ensino que se mostre significativo, relevante e libertador.

Observamos, entretanto, que as atividades da Plataforma Inglês Paraná *High* não contemplam essa perspectiva. Elas apresentam como predominante a abordagem lexical, como evidencia o gráfico abaixo (Gráfico 5), elaborado a partir das respostas dos/as participantes:

Gráfico 5 – Métodos de ensino de Língua Inglesa presentes nas atividades da Plataforma Inglês Paraná *High*

31. Analisando as atividades de leitura, qual/quais métodos de ensino de inglês as atividades da plataforma se enquadram:

5 respostas



Fonte: elaborado pelas autoras.

Freire (1987) sustenta que a educação deve constituir um ato de libertação, no qual educadores/as e educandos/as aprendem conjuntamente, trocando experiências e refletindo criticamente sobre a realidade. Nessa perspectiva, o diálogo não se limita a uma técnica de ensino; ele configura-se como um princípio essencial para a construção do saber e para a formação cidadã. Tal abordagem valoriza a voz e a experiência de cada pessoa, reconhecendo que todos podem contribuir de maneira significativa para o processo de aprendizagem.

Nesse contexto, as professoras participantes também destacam a desconexão entre os temas abordados e a realidade dos/as estudantes. Milene Silva pontua: "*Acho que o problema é*

estar fora da realidade, entendeu?", ao questionar, por exemplo, a exploração de assuntos como "reserva de hotel para alunos/as do oitavo ano". Essa percepção é reforçada quando a mesma professora acrescenta: *"Então, assim, então eu acho que tinha que adaptar pra realidade atual"*, sugerindo que os diálogos pedagógicos considerem situações concretas e pertinentes à vivência dos/as adolescentes.

Um dos objetivos centrais da educação dialógica é o desenvolvimento da consciência crítica, ou conscientização, processo que possibilita aos/às estudantes compreenderem a realidade em que estão inseridos/as e tornarem-se sujeitos ativos da transformação social (Freire, 2005). Para o autor, a educação deve conduzir as pessoas à percepção das estruturas opressivas que as circundam e ao engajamento na sua transformação. Ele esclarece: "A conscientização implica, pois, ultrapassar a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegar a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível" (Freire, 1987, p. 102).

De maneira convergente, Apple (2018) enfatiza que "a educação crítica tem o papel de questionar e resistir às desigualdades, promovendo a emancipação dos sujeitos historicamente marginalizados" (Apple, 2018, p. 143). Dessa forma, a educação transcende a neutralidade, constituindo-se como instrumento de libertação, ao apoiar as pessoas na superação da alienação e na assunção de seu papel como agentes de mudança. McLaren (2020, p. 88) corrobora essa perspectiva ao afirmar que "a consciência crítica é um processo que envolve a compreensão das estruturas de poder e a busca por justiça social".

Assim, a prática educativa supera a mera transmissão de conteúdos, promovendo a participação ativa, a reflexão crítica e a formação cidadã dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

3.4.3 Letramento digital, multiletramentos e o texto autêntico

A leitura em ambientes digitais apresenta características próprias, que a distinguem de maneira significativa da leitura tradicional em suporte impresso. Tal distinção demanda a construção de um referencial teórico específico, capaz de abarcar as particularidades desse tipo de interação textual. No Brasil, pesquisadoras como Rojo (2012) e Kleiman (2013) destacam a necessidade de repensar o ensino de línguas frente a essas novas modalidades de leitura e escrita. Os textos digitais apresentam natureza multimodal (Kress, 2010), integrando escrita, imagens, vídeos, sons, cores e outros elementos visuais, o que exige a compreensão simultânea de todos esses signos. Essa complexidade se intensifica com a hipertextualidade, a qual

fragmenta o percurso de leitura e desafia a ideia de autoria única, posicionando o/a leitor/a de maneira ativa como “navegador/a” do conteúdo (Lévy, 1999). Nesse sentido, como ressaltam Ribeiro e Freitas (2011, p. 70), “no hipertexto digital a informação é disponibilizada como um rizoma, permitindo diversos caminhos, sem um percurso definido, ultrapassando a linearidade e sequenciação. Nesse hipertexto o leitor torna-se co-autor”.

Santaella (2004) observa que a leitura digital assume um caráter exploratório, imersivo, não linear e participativo, permitindo que o/a leitor/a construa sua própria rede de significados a partir das escolhas realizadas durante a leitura. Dessa forma, essa modalidade exige o desenvolvimento do letramento digital, cabendo à escola oferecer aos/às estudantes oportunidades concretas de acesso e prática desse tipo de letramento.

Retomamos a definição de Magda Soares de letramento como o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais” (Soares, 2009, p. 47) para abordar o conceito de Letramento Digital (LD). Ademais, é relevante destacar que o LD está intrinsecamente relacionado tanto à dimensão técnica quanto ao uso social das práticas de leitura e escrita mediadas por computadores e pela internet. Conforme enfatiza Buzato (2003, p. 24), o LD “permite às pessoas participarem nas práticas letradas mediadas por computadores e outros dispositivos eletrônicos”.

O conceito de Letramento Digital (*Digital Literacy*) foi inicialmente proposto por Paul Gilster em seu livro homônimo, publicado em 1997. Embora não apresente uma lista de competências específicas, Gilster enfatiza a necessidade de desenvolver habilidades para lidar com fontes digitais, bem como a importância de uma “mentalidade para navegar nos fluxos informacionais contemporâneos” (Camargo; Lima; Torini, 2019, p. 108).

É inegável que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) encontram-se cada vez mais presentes em nossa rotina, especialmente em contextos urbanos e em países com cultura tecnológica altamente desenvolvida, como China, Coreia do Sul e Japão. Essa realidade exige dos indivíduos não apenas a habilidade e a mentalidade apontadas por Gilster ao final da década de 1990, mas também a capacidade de exercer o LD como prática social, a partir de textos múltiplos e multimodais. Tal exercício pressupõe, portanto, a articulação de múltiplas formas de letramento digital, integrando competências cognitivas, sociais e tecnológicas de maneira articulada e contextualizada.

Rojo (2012) destaca que os multiletramentos não se restringem ao domínio técnico de ferramentas digitais; eles envolvem, também, a capacidade crítica de analisar, interpretar e produzir sentidos a partir de diferentes modos semióticos em ambientes virtuais. Nesse contexto, Coscarelli (2016) enfatiza que essa competência vai além da leitura, englobando a

produção de conteúdos multimodais, como vídeos, podcasts e infográficos. Assim, os/as alunos/as podem consolidar-se como autores/as ativos/as, conscientes de suas escolhas comunicativas e aptos/as a dominar as multimodalidades próprias desses suportes, desenvolvendo maior autonomia na interação com diferentes linguagens e na construção de significado.

O conceito de nativos digitais, popularizado por Prensky (2001), sugere que jovens nascidos/as na era digital possuem habilidades naturais para lidar com tecnologias e ambientes virtuais. Entretanto, essa percepção exige análise crítica à luz das evidências empíricas. Diversas plataformas educacionais parecem pressupor que os/as estudantes já detêm esse letramento digital, considerando-o suficiente para a realização das atividades propostas. Pesquisas posteriores indicam, no entanto, que tal pressuposição é problemática. Selwyn (2009) argumenta que a familiaridade com dispositivos digitais não implica, necessariamente, competência crítica ou habilidade para navegar, interpretar e produzir conteúdos de forma autônoma e reflexiva. Dessa maneira, a simples exposição à tecnologia não assegura o desenvolvimento do letramento digital. Por conseguinte, torna-se imprescindível que a educação forneça mediação pedagógica, orientação sistemática e práticas que promovam a construção ativa do conhecimento e de competências digitais, prevenindo a falsa impressão de que todos/as os/as alunos/as são automaticamente “fluentes digitais”.

No contexto brasileiro, o ensino de leitura digital enfrenta desafios significativos. Escolas ainda centradas em métodos tradicionais precisam adotar práticas pedagógicas que articulem reflexão crítica, produção e participação, garantindo que os/as estudantes não se limitem ao consumo de informações, mas desenvolvam habilidades para interpretar, avaliar e criar em ambientes informacionais complexos. Embora a leitura digital possa, por vezes, favorecer um processamento superficial, ela também propicia o desenvolvimento de estratégias cognitivas capazes de filtrar, selecionar e compreender informações de forma significativa (Coscarelli, 2016). Sob essa perspectiva, compreender a leitura digital contribui para a formação de cidadãos/ãs críticos/as, capazes de atuar de maneira reflexiva e ética na sociedade contemporânea, transformando a leitura em prática social engajada e relevante.

Nesse sentido, a incorporação de textos autênticos revela-se fundamental para a aprendizagem do idioma. Quando articulada aos princípios do letramento crítico e à abordagem dialógica de Freire (1987) e de Bakhtin (2011), essa prática transforma a sala de aula em um espaço de investigação, de desnaturalização de sentidos e de diálogo contínuo. Assim, os/as estudantes não apenas se preparam para comunicar-se, mas também são estimulados/as a

intervir criticamente no mundo, consolidando competências cognitivas, sociais e éticas essenciais para a atuação cidadã.

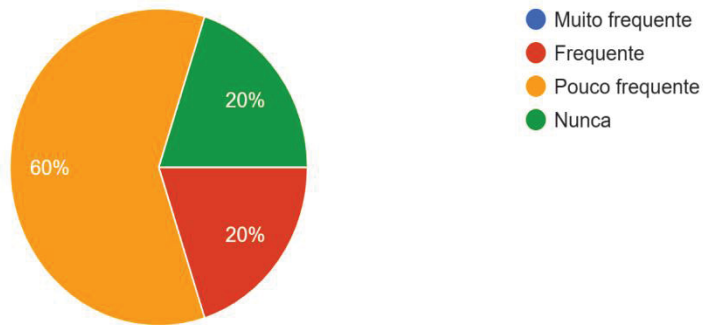
Textos autênticos, como charges políticas, propagandas, artigos de opinião, memes e publicações em redes sociais, não constituem veículos neutros de informação; revelam-se, antes, como artefatos culturais que veiculam ideologias, valores e visões de mundo específicas. O letramento crítico, conforme defendido por pensadores como Paulo Freire (1987), em sua pedagogia da autonomia, e aplicado à linguagem por autores como Hillary Janks (2010), sustenta que a leitura do mundo preceda a leitura da palavra. Sob essa perspectiva, o/a professor/a deixa de se limitar a indagar "o que o texto diz?" — correspondente a uma leitura literal — e passa a problematizar: "como o texto constrói seu sentido?", "a favor de quem ele fala?" e "que possibilidades de ação ele sugere ou silencia?". Nesse contexto, a análise de uma publicidade internacional ultrapassa o simples reconhecimento do vocabulário de produtos, implicando a investigação de como são construídos desejos, estereótipos de beleza e noções de sucesso, de modo a desvelar as estratégias persuasivas subjacentes.

Não obstante, a integração desses textos enfrenta desafios práticos. Conforme relata o entrevistado Professor Preocupado: *"Na plataforma, é tudo criado. A impressão que eu tenho é que tudo criado para a plataforma não é um texto autêntico"*, perspectiva que encontra respaldo na fala de Milene Silva: *"Poderia ser uma notícia de verdade de jornal... mas na plataforma não tem. Eles não procuram uma notícia de verdade... é tudo criado para a plataforma"* Esses relatos evidenciam a complexidade da mediação pedagógica, revelando a distância entre os multitextos autênticos que circulam socialmente e os textos didatizados, desmultimodalizados e descontextualizados presentes na Plataforma Inglês Paraná *High*, conforme ilustrado no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Frequência do uso de textos autênticos nas atividades da Plataforma
Inglês Paraná *High*

28. Com que frequência você observa o uso de textos autênticos nas atividades da plataforma:

5 respostas



Fonte: elaborado pelas autoras.

Portanto, a tríade formada por textos autênticos, letramento crítico e diálogo constitui um paradigma educacional de caráter transformador. Essa perspectiva desloca o ensino da língua de uma abordagem centrada exclusivamente em códigos para a compreensão da língua como prática social e discursiva, atravessada por relações de poder e imbuída de ideologia. Nesse cenário, o/a aluno/a deixa de ser um/a decodificador/a passivo/a para assumir a posição de agente social crítico/a, capaz de analisar e compreender as formas pelas quais a linguagem atua no mundo. Ao desenvolver essa consciência, torna-se apto a utilizar a língua de maneira autônoma, ética e responsável, consolidando-se como protagonista de seu próprio processo de aprendizagem e de sua participação na cidadania global.

4 ENCAMINHAMENTOS E REFLEXÕES FINAIS

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. “Não sou esperançoso”, disse certa vez por pura teimosia, mas por exigência ontológica.

(Paulo Freire, 1996, p. 24-25)

As palavras de Paulo Freire (1996) que introduzem a última parte deste texto remetem à natureza inacabada da condição humana e, por consequência, à própria educação e à pesquisa. Assim como mulheres e homens se reconhecem incompletos/as e, a partir disso, tornam-se educáveis, o trabalho acadêmico não se apresenta como produto acabado, mas como parte de um processo em permanente construção, sustentado pela busca, pelo diálogo e pela transformação. Ao reconhecer os limites da investigação e, ao mesmo tempo, afirmar a necessidade de continuidade da reflexão crítica, esta dissertação se alinha à concepção freiriana de que a educação é um movimento constante, fundado na esperança e na abertura para novos caminhos.

Nessa perspectiva de inconclusão e busca permanente, retomamos a questão “suleadora” desta pesquisa, buscando respondê-la: **Como se dá a abordagem de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento da compreensão leitora em Língua Inglesa de estudantes do Ensino Médio empregada na Plataforma Inglês Paraná High?** Com base na análise dos dados obtidos por meio de questionários, entrevistas e observações em contexto escolar, e no diálogo com o referencial teórico adotado, é possível afirmarmos que a plataforma se distancia, de forma significativa, dos princípios de uma educação linguística crítica, dialógica e decolonial.

Os resultados deste estudo demonstram que a Plataforma Inglês Paraná *High* opera a partir de uma concepção estruturalista e instrumental de língua e de ensino-aprendizagem da leitura em Língua Inglesa, priorizando atividades de caráter mecânico, desprovidas de contextualização e centradas na mera decodificação, em detrimento da construção de sentidos críticos. Tal concepção se aproxima de uma proposta de educação reduzida à transmissão de conteúdos desvinculados da realidade dos/as estudantes, convertendo-se em “verbalismo” ou “ativismo” e afastando-se da práxis transformadora (Freire, 1996). Essa constatação se confirma nas vozes dos/as participantes, que expressam frustração e desengajamento, além da percepção de que a plataforma não estabelece vínculos significativos com seus contextos de vida.

A análise também evidenciou a ausência de textos autênticos e a carência de estratégias de leitura capazes de promover inferência, reflexão e conexão com o conhecimento prévio dos/as alunos/as, elementos indispensáveis a uma compreensão leitora significativa (Solé, 1998; Kleiman, 2002). Como destacou Professor Preocupado, um dos professores participantes: “*na plataforma não tem aquela coisa de ‘Vamos lá, você já ouviu falar em geração X?’*”, o que revela a inexistência de mediação pedagógica eficaz para ativar esquemas cognitivos e socioculturais, bem como para “expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos/as estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea” (BNCC, 2018, p. 485).

Além disso, o recurso digital em questão reproduz uma lógica colonial ao privilegiar variedades hegemônicas do inglês (britânico e estadunidense) e ao apresentar conteúdos alheios à realidade sociocultural dos/as alunos/as, como diálogos em contextos corporativos ou turísticos, inacessíveis à maioria dos/as jovens. Como alertam Rajagopalan (2002) e Jordão (2005), o ensino de inglês não é neutro, pois está imerso em relações de poder e pode reforçar assimetrias quando não problematizado de forma crítica.

De modo ainda mais preocupante, a imposição vertical desse sistema, aliada à precariedade infraestrutural das escolas e à sobrecarga de trabalho docente, intensifica o enfraquecimento da agência pedagógica e a desvalorização do trabalho educativo. Conforme analisam Ilivinski Krause e Walesko (2025), a plataformização da educação no Paraná tem atendido prioritariamente a interesses mercadológicos e a lógicas de controle, em detrimento de um projeto democrático e emancipador de ensino.

Nesse cenário, concluímos que a Plataforma Inglês Paraná *High*, em sua configuração atual, não contribui para a formação de leitores/as críticos/as capazes de “ler o mundo” para transformá-lo (Freire, 1989). Ao contrário, reforça uma educação bancária, fragmentada e

dissociada dos pressupostos freirianos, além de se afastar das orientações mais recentes da BNCC, que reconhecem o inglês como língua franca e instrumento de interculturalidade.

Reconhecer os limites é o primeiro passo para superá-los. Se a plataforma, em sua forma atual, não atende aos anseios de uma educação pública de qualidade, é imperativo repensá-la radicalmente. Esta pesquisa não se encerra, portanto, sem apontar caminhos para uma necessária reinvenção:

- **Revisão Curricular com Participação Docente:** A reconstrução da plataforma deve envolver os professores de forma colaborativa, incorporando seus saberes experienciais e sua compreensão sobre a realidade dos estudantes.
- **Inserção de Textos Autênticos e Multimodais:** É urgente substituir os textos artificiais por materiais reais e diversificados (vídeos, memes, notícias, literatura periférica, entre outros) que permitam trabalhar a língua em sua dimensão discursiva e ideológica.
- **Contextualização Decolonial dos Conteúdos:** Os temas e situações de comunicação devem ser ancorados no universo cultural brasileiro e nas vivências dos alunos, promovendo um diálogo intercultural crítico e não subalterno.
- **Foco em Estratégias de Leitura e Letramento Crítico:** As atividades devem ser redesenhadas para favorecer a inferência, a análise e a reflexão, problematizando os textos e conectando-os a questões sociais relevantes.
- **Investimento em Formação e Infraestrutura:** Não há tecnologia educacional crítica sem professores formados para uma mediação crítica e sem condições materiais mínimas para sua implementação.

Encerramos este texto com o pensamento de Freire (1996, p. 25): “a teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria vira ‘ativismo’. Quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”. Que este trabalho possa, portanto, contribuir para essa práxis, inspirando educadores/as, gestores/as, bem como formuladores/as de políticas, a repensarem o lugar da tecnologia na educação, sempre em favor de uma escola pública dialógica, inclusiva e transformadora.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- APPLE, M. **Can education change society?** Routledge, 2018.
- BAGNO, M. **Preconceito Lingüístico: o que é, como se faz**. 50. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.
- BUZATO, M. A. O letramento digital e a inclusão social. **Revista Educação e Literatura**, v. 1, n. 1, p. 1–10, 2003.
- AMARGO, R. Z.; LIMA, M. C.; TORINI, D. M. EDUCAÇÃO, MÍDIA E INTERNET: desafios e possibilidades a partir do conceito de letramento digital. **Revista Brasileira Psicodrama**, v. 27, n. 1, pp. 106-116, 2019. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-53932019000100011
Acesso em: 11 set. 2025.
- CARRELL, P.; EISTERHOLD, J. **Schema theory and ESL reading pedagogy**. TESOL Quarterly; 1983.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- CHOMSKY, N. **Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas**. Tradução de Lúcia Lobato. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- COSCARELLI, C. V. **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- DERRIDA, J. **A disseminação**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

DUBOC, A. P. M. **Atitude Curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês**. 2012. 258 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-07122012-102615/>. Acesso em: 1º set. 2025.

ESCOLA DIGITAL - PROFESSOR. Inglês Paraná | Escola Digital - Professor. Disponível em: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/ingles-parana-high>. Acesso em: 03 set. 2025.

FINARDI, K. R. **English in Brazil: Views, policies and programs**. Londrina: EDUEL, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1997.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Paz & Terra, 2005.

FREITAS, L. C. de. **Escola única do trabalho e BNCC**. Campinas: Autores Associados, 2018.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1996.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. Editora Scipione, 1991.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. Editora Ática, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. **Pedagogia e política da esperança**. São Paulo: Editora Vozes, 1997.

GIROUX, H A. **Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education**. 2ª. ed. New York: Routledge, 2005.

HOOKS, B. **Teaching to transgress: education as the practice of freedom**. New York: Routledge, 1994.

ILIVINSKI KRAUSE, A.; WALESKO, A. M. H. A plataformação na/da educação brasileira vale a pena? IN: MATTOS BRAHIM, A. C. S. de.; HIBARINO, D. A. (org.) **Perspectivas outras em educação linguística crítica** 1.ed. Campinas, SP : Pontes Editores, 2025.

JANKS, H. **Literacy and Power**. London: Routledge, 2010.

JORDÃO, C. **O professor de LE e o compromisso social**. ENFLOPI.UEL, 2005.

JORDÃO, C. O ensino de línguas estrangeiras – de código a discurso. *In*: BONI, V.; KARWOSKI, A. C. (Orgs.). **Tendências contemporâneas no ensino de línguas**. União da Vitória: Kaygangue, 2006.

JORDÃO, C; FOGAÇA, F. C. **Ensino de Inglês, Letramento Crítico e Cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido**. *Língua & Letras*, v. 8, n. 14, p. 79-105, 2007. Disponível em:

https://www.academia.edu/26543729/ENSINO_DE_INGL%C3%8AS_LETRAMENTO_CR%C3%8DTICO_E_CIDADANIA_UM_TRI%C3%82NGULO_AMOROSO_BEM_SUCEDI DO. Acesso em: 11 mar. 2025.

JORDÃO, C. Letramentos em terra de Paulo Freire: discursos sobre a linguagem e o ensino de inglês. *In*: SIGNORINI, I.; ROJO, R. (Org.). **Letramentos e novas tecnologias**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

JORDÃO, C. M. **Inglês como língua franca: ensino, pesquisa, formação de professores**. Campinas: Pontes, 2018.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes Editores, 2002.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. *In*: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. **A prática de linguagem: textos e contextos**. 2ª. ed. Campinas: Pontes, 2000.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KRESS, G. **Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication**. London: Routledge, 2010.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. de L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 18, e023141, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v18i00.17958>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17958>. Acesso em: 10 set. 2025.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008. p. 153–170.

MCLAREN, P. **Pedagogia crítica e resistência cultural**. São Paulo: Cortez, 2020.

MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMff/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 31 ago. 2025.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MIGNOLO, W. D. Delinking: The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2, p. 449-514, 2007. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09502380601162647>. Acesso em: 30 ago. 2025.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MONTE MÓR, W. Paradigmas contemporâneos de educação linguística: formação de professores de línguas. In: SILVA, W. R.; DUBOC, A. P. M. (Orgs.). **Formação de professores de línguas: os desafios do ensino-aprendizagem em foco**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Brasília: UNESCO, 2000.

OKAZAKI, T. Critical Consciousness and Critical Language Teaching. **Second Language Studies**, v. 23, n. 2, p. 174-202, 2005. Disponível em: <https://www.hawaii.edu/sls/wp-content/uploads/2014/09/10-Okazaki-Taka.pdf>. Acesso em: 4 set. 2025.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

PAIVA, V. L. M. de O. e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PAIVA, V. L. M. de O. e. **Pesquisa: projeto, geração de dados e divulgação**. São Paulo: Parábola, 2024.

PAIVA, V. L. M. de O. e. Entrevista para o projeto do livro **Conversas com Linguistas Aplicados**. 2005. Não publicado.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução Normativa N.º 005/2024-DEduc/SEED**, de 26 de fevereiro de 2024. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação, 2024.

PASINI, J. F. S.; SILVA, I. G. da. Plataformização da Educação no Estado do Paraná: Caminhos para a Padronização do Trabalho Pedagógico. **Plêiade**, v. 18, n. 43, p. 18-29, 2024. DOI: <https://doi.org/10.32915/plêiade.v18i43.1019>. Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/1019>. Acesso em: 10 set. 2025.

PESSANHA, R. M. Inovação, financeirização e startups como instrumentos e etapas do capitalismo de plataformas. In: GOMES, M. T. S.; TUNES, R. H.; OLIVEIRA, F. G. (Orgs.). **Geografia da inovação: territórios, redes e finanças**. Rio de Janeiro: Consequência, 2020. p. 433-468.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, p. 1–6, 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 2 set. 2025.

PESSANHA, R. M. Plataformização da Educação: um debate necessário. APP Sindicato-PR, Curitiba, 1 de Julho de 2023. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2023/07/Plataformizacao-da-Educacao-Um-debate-necessario-APP-PR-Final-Com-anexos-01-07-2023.pdf>. Acesso em 12 de set 2025

PRIESTLEY, M.; BIESTA, G. J. J.; ROBINSON, S. Teacher agency: what is it and why does it matter? In: KNEYBER, R. J. E. (Ed.). **Flip the System: Changing Education from the Bottom Up**. London: Routledge, 2015.

QUIJANO, A. Coloniality of power, Eurocentrism, and Latin America. **Nepantla: Views from South**, v. 1, n. 3, p. 533–580, 2000. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0268580900015002005>. Acesso em: 29 ago. 2025.

RAJAGOPALAN, K. O inglês como língua internacional na prática docente. In: SILVA, D. M. de S. e. (Org.). **Ensino de língua estrangeira: questões de política linguística**. São Paulo: Escrituras Editora, 2002. p. 121-142.

RAMOS, L. R. **Plataformização da Educação: impactos e desafios no trabalho do professor do Estado do Paraná**. Paranaíba - PR: 2024. Disponível em: <https://repositorio.unespar.edu.br/server/api/core/bitstreams/65325853-e4aa-4077-941f-1ea3f7494eb1/content>. Acesso em: 12 set. 2025.

RIBEIRO, M. H.; FREITAS, M. T. de A. Letramento digital: um desafio contemporâneo para a educação. **Educação e Tecnologia**, v. 16, n. 3, p. 59-73, 2011. Disponível em: <https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/398>. Acesso em: 28 ago. 2025.

SELWYN, N. The digital native – myth and reality. **ASLIB Proceedings**, v. 61, n. 4, p. 364–379, 2009. Disponível em: <https://www.emerald.com/ajim/article/61/4/364/63372/The-digital-native-myth-and-reality>. Acesso em: 5 set. 2025.

SELWYN, N. **Education and Technology: Key Issues and Debates**. 2ª. ed. London: Bloomsbury Academic, 2016.

ROJO, R. H. R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: CENP, 2004.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola: 2009.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTANA, P. A. R.; SANTANA, N. de S.; FIGUEIREDO, D. de C. Uma ferramenta que veio inovar o ensino da língua inglesa na rede pública: análise crítica do discurso da notícia de lançamento da plataforma Inglês Paraná. **Ilha do Desterro**, v. 75, n.3, p. 211-236, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/86193/51640>. Acesso em: 15 mar. 2025.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2016.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2000.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 81, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302002008100008&lng=pt&nr. Acesso em: 11 set. de 2025.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, A. de; GERIBONE, V. de V. AGÊNCIA DOCENTE E SUAS BASES: A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A OBSERVAÇÃO DA LINGUAGEM NAS PRÁTICAS SOCIAIS. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 27, n. 2, p. 169–194, 2022. Recuperado de: <https://periodicos.unitau.br/caminhoslinguistica/article/view/3440>. Acesso em: 12 set. 2025.

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

VAN DIJCK, J.; POELL, T.; DE WAAL, M. **The Platform Society: Public Values in a Connective World**. Oxford: Oxford University Press, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989

WALESKO, A. M. H. **Formação inicial e o mito do falante nativo: construções identitárias de professores de inglês em uma comunidade de prática**. Curitiba, 2019.

WALSH, C. Interculturalidad, decolonialidad y el sur: y los retos de las formas otras de pensar y sentir. *In*: MELO, B. C. de; OLIVEIRA, R. C. de (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Autêntica, 2018.

APÊNDICE 1 – Questionário on-line para os/as professores/as sobre a Plataforma Inglês Paraná *High*

Olá, professor(a), tudo bem?

Nos conhecemos nos cursos de formação de professores da UFPR em 2022/2023, da UFPR ou da SEED (em que atuei como formadora) e gostaria muito de contar com a sua participação em minha pesquisa do curso de Mestrado Profissional do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, intitulada “A compreensão leitora crítica na Plataforma Inglês-PR e a Educação Dialógica Freiriana”, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Angela Maria Hoffmann Walesko. O estudo tem como objetivo verificar como se dá a abordagem de ensino-aprendizagem de compreensão leitora em Língua Inglesa no Ensino Médio da rede estadual de educação paranaense empregada na Plataforma Inglês *High* bem como suas percepções sobre a utilização da plataforma em suas aulas.

Eu ficaria muito feliz se pudesse colaborar comigo respondendo as perguntas deste questionário digital, que são, na sua maioria objetivas. A partir de suas respostas, agendaremos uma conversa online de cerca de 40 minutos, juntamente com os demais professores participantes que farão parte do grupo focal, para esclarecimentos e reflexões. Não haverá entrevista individual.

As perguntas de 1 a 12 têm como objetivo obter o aceite de participação e traçar o perfil profissional de cada participante. As perguntas de 13 a 20 referem-se às suas percepções sobre a utilização de recursos digitais e das atividades da plataforma Inglês *High* em suas aulas. As perguntas de 21 a 20 referem-se a atividades de leitura em inglês a partir de textos (escritos e audiovisuais) em suas aulas.

Sua participação será crucial para minha pesquisa e poderá impactar positivamente na revisão ou elaboração de novas políticas públicas que envolvam o uso de tecnologias digitais para o ensino-aprendizagem de língua inglesa no estado do Paraná e no Brasil. Por isso é importante que você reflita e responda com sinceridade cada pergunta. Conforme exigido pela comunidade científica, os princípios de anonimato serão mantidos. Suas respostas serão usadas exclusivamente para fins científicos, na pesquisa já aprovada pelo Comitê de Ética UFPR CAAE 80208924.9.0000.0214 e autorização da SEED/PR protocolo nº 22.531.858-1.

Desde já agradeço e me coloco à disposição para quaisquer dúvidas pelos contatos:

angeilivinski@gmail.com / (41) 99941-4876.

Thanks!

Angela Ilivinski

1. Indique um pseudônimo para ser usado a fim de que sua identidade não seja revelada:*

2. Nome completo: *

3. Qual a sua idade: *

- () 20 a 25 anos
- () 26 a 30 anos
- () 31 a 40 anos
- () 41 anos ou mais

4. Qual seu vínculo na rede estadual? *

- () QPM (efetivo)
- () PSS

5. Há quanto tempo atua como professor/a na rede estadual paranaense (como PSS e/ou efetivo) *

6. Há quanto tempo você atua como professor/a de Língua Inglesa (rede privada e/ou pública):

- () menos de 5 anos
- () 6 a 15 anos
- () 16 a 20 anos
- () mais de 20 anos

7. Como você avalia sua proficiência em Língua Inglesa: *

	Básico	Intermediário	Avançado
Leitura	()	()	()
Escrita	()	()	()
Produção Oral (<i>speaking</i>)	()	()	()
Compreensão Oral (<i>listening</i>)	()	()	()

8. De quais cursos (nome e instituição) de formação continuada para professores de inglês você participou nos últimos 3 anos: *

9. Qual a sua formação inicial: (Curso de graduação/Instituição/Ano de Conclusão) *

10. Você concluiu algum curso de pós-graduação? (especialização, mestrado e/ou doutorado). Especifique indicando Curso/Instituição/Ano *

11. Qual/quais níveis você atua: *

☐ Ensino Fundamental

☐ Ensino Médio

☐ Educação de Jovens e Adultos

☐ Aulas particulares

12. Qual sua carga horária semanal (considerando os diferentes vínculos): *

☐ 20 horas

☐ 40 horas

☐ 60 horas

13. Como você avalia sua competência digital (uso de recursos tecnológicos): *

☐ Muito Capaz

☐ Capaz

☐ Pouco capaz

☐ Não tenho domínio de recursos tecnológicos digitais

14. Você já realizou algum curso de capacitação para utilizar tecnologia em sala de aula? Se sim, explique. *

15. Você complementa suas aulas com outros recursos tecnológicos/digitais além dos indicados pela SEED (RCO e plataforma) e sua escola? (áudio, vídeo, jogos, aplicativos etc.) Explique. *

16. Como você avalia os recursos existentes (espaço, computadores, fones etc.) para a utilização de plataformas em sua escola? Explique. *

- ☐ Extremamente satisfatório
- ☐ Satisfatório
- ☐ Pouco satisfatório
- ☐ Completamente insatisfatório
- ☐ Outro:

17. Você concorda que a utilização da Plataforma Inglês *High* seja obrigatória? Justifique. *

18. Você consegue cumprir o cronograma de aulas com a utilização da Plataforma Inglês-PR onde trabalha? *

- ☐ Não
- ☐ Sim
- ☐ Parcialmente
- ☐ Outro:

19. Com que frequência você utiliza o material disponível no RCO (incluindo acesso à plataforma): *

- ☐ Muito frequente
- ☐ Frequente
- ☐ Pouco Frequente
- ☐ Nunca

20. Como você utiliza os materiais do RCO em sala de aula? *

21. Marque as alternativas que na sua concepção, estão mais próximas da definição de texto para você: *

- ☐ texto escrito

- ☐ imagens
- ☐ textos audiovisuais (vídeos)
- ☐ textos orais
- ☐ outro

22. Com que frequência você prepara aulas envolvendo leitura: *

- ☐ Uma vez na semana
- ☐ Uma vez ao mês
- ☐ Duas vezes aos mês
- ☐ Três vezes ao mês

23. De acordo com sua experiência, qual a importância de atividades de compreensão leitora em sala de aula: *

- ☐ Muito importantes
- ☐ Importantes
- ☐ Pouco importantes
- ☐ Não são necessárias

24. Como você avalia o interesse do aluno em atividades de compreensão leitora nos exercícios propostos pela plataforma? *

- ☐ Muito interessado
- ☐ Interessado
- ☐ Pouco interessado
- ☐ Sem interesse

25. Em caso de seu auxílio, qual é, em geral, a maior dificuldade dos alunos durante atividades de leitura na Plataforma Inglês *High*? *

- ☐ Vocabulário
- ☐ Gramática
- ☐ Problemas técnicos

- () Resistência em atividades orais (gravação de áudios)
- () Outro:

25. No momento da realização das atividades da Plataforma Inglês *High*, você observa que os alunos realizam as atividades. *

- () Com atenção e compreensão
- () Após leitura atenta
- () De forma aleatória
- () Sem compreender

26. “*Em sua acepção mais corrente, um texto autêntico é um texto "original", um texto não alterado ou não produzidos para fins didáticos, e circula portanto entre falantes nativos. Exemplos de textos autênticos são: Artigos de jornal, Receitas, Revistas, Poemas, Biografias, Músicas*”.

A partir dessa definição, como você classifica a utilização de textos autênticos em sala de aula:

*

- () Muito importante
- () Importante
- () Pouco importante
- () Não são necessários

27. Com que frequência você observa o uso de textos autênticos nas atividades da plataforma:

*

- () Muito frequente
- () Frequente
- () Pouco Frequente
- () Nunca

28. Das estratégias de leitura que podem ser realizadas para a compreensão de um texto, quais você observa ser possível utilizar durante o uso da plataforma: *

	Sim	Parcialmente	Não
Perguntas antes, durante e depois da leitura	()	()	()

Destacar palavras-chave	()	()	()
Esquematizar ideias	()	()	()
Utilização de pistas tipográficas	()	()	()
Conectar com experiências pessoais	()	()	()
Inferir uma informação implícita em um texto.	()	()	()
Identificar o tema de um texto.	()	()	()
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).	()	()	()
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	()	()	()
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.	()	()	()
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	()	()	()
Perguntas antes, durante e depois da leitura	()	()	()
Destacar palavras-chave	()	()	()
Esquematizar ideias	()	()	()
Utilização de pistas tipográficas	()	()	()
Conectar com experiências pessoais	()	()	()
Inferir uma informação implícita em um texto.	()	()	()
Identificar o tema de um texto.	()	()	()
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).	()	()	()
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	()	()	()
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.	()	()	()

Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, () () ()
marcadas por conjunções, advérbios etc.

Comente suas opções de resposta da pergunta anterior: *

30. Quais os gêneros textuais podem ser observados nas atividades da plataforma:*

- () Tirinha/charge
- () Notícia
- () Anúncio
- () Instrucional (manual, receitas, bula de remédio)
- () Biografia/Autobiografia
- () Contos
- () Crônicas
- () Diário
- () Relatos
- () Cardápio/Lista de compras
- () Currículo
- () Publicitário (Propaganda)
- () Blog
- () Entrevistas
- () E-mail
- () Bilhete
- () Carta
- () Outro:

31. Analisando as atividades de leitura, qual/quais métodos de ensino de inglês as atividades da plataforma se enquadram: *

- () Método indireto ou tradicional (gramática e tradução)
- () Método direto (capacidade de comunicação)
- () Método audiolingual (audiolingualismo)
- () Método comunicativo (sociocultural ou sociointeracionista)
- () Abordagem natural (natural approach)
- () Abordagem comunicativa

- () Abordagem baseada em tarefas (Task-Based Learning)
- () Abordagem lexical
- () Abordagem comunicativa intercultural
- () Aprendizagem comunitária da língua (*Community Language Learning* – CLL)

32. “A proposta da BNCC é que o aprendizado do inglês seja realizado da mesma forma que o português. Isso quer dizer que a Língua Inglesa deve ser aprendida por meio de práticas linguísticas cotidianas, discursivas e da reflexão sobre elas”.

Com base nessa afirmação, como você relaciona as atividades de leitura propostas pela plataforma e sua relação com a base comum curricular. Comente. *

33. Poderia participar de uma conversa on-line com a pesquisadora e demais professores sobre essa temática? Se sim, escolha melhor dia e horário: *

- () Sábado das 10 às 11h
- () Terça das 20 às 21h
- () Quinta das 20 às 21h

Dúvidas ou sugestões:

**Apêndice 2 – Questionário on-line para os/as alunos/as sobre a Plataforma Inglês
Paraná High**

Olá aluno/a, how are you?

Desde o 2023 estamos trocando ideias e dialogando sobre as nossas atividades em sala de aula e aprimorando o conhecimento de inglês. Como você já sabe, a teacher é mestrande na UFPR e está desenvolvendo uma pesquisa que tem o título “A compreensão leitora crítica na Plataforma Inglês-PR e a Educação Dialógica Freiriana”. Essa pesquisa tem como objetivo analisar as atividades de leitura presentes na plataforma e observar se essas atividades estão de acordo com o que os documentos oficiais falam sobre o ensino de inglês: contextualização e interculturalidade. Eu ficaria muito feliz se pudesse colaborar comigo respondendo as perguntas a seguir.

Também haverá uma roda de conversa online para discutirmos as respostas dadas neste questionário.

Caso tenha alguma dúvida, pode me perguntar!

Desde já agradeço e me coloco à disposição para quaisquer dúvidas pelos contatos:
angeilivinski@gmail.com / (41) 99941-4876.

Thanks!

Angela Ilivinski

Let's talk about you!

1. Se você aceita participar da pesquisa, indique um pseudônimo: *
2. Nome completo: *
3. Número de celular: *

4. Como você avalia sua competência digital (uso de recursos tecnológicos): *

- () Muito Capaz
 () Capaz
 () Pouco capaz
 () Não tenho domínio de recursos tecnológicos digitais

5. Em que série você começou a realizar atividades na plataforma de inglês: *

- () 6º Ano
 () 7º Ano
 () 8º Ano
 () 9º Ano
 () 1º Ano - Ensino Médio
 () 2º Ano - Ensino Médio

6. Como você avalia seu conhecimento em Língua Inglesa: *

	Básico	Intermediário	Avançado
Leitura	()	()	()
Escrita	()	()	()
Produção Oral (<i>speaking</i>)	()	()	()
Compreensão Oral (<i>listening</i>)	()	()	()

7. Com que frequência você costuma ler (livros, revistas, gibis): *

- () Um vez na semana
 () Todos os dias
 () Duas vezes ao mês
 () Três vezes ao mês
 () Outro:

8. Com que frequência você costuma ler textos em inglês: *

- ☐ Um vez na semana
- ☐ Todos os dias
- ☐ Duas vezes ao mês
- ☐ Três vezes ao mês
- ☐ Outro:

9. Como você avalia os recursos existentes (espaço, computadores, fones etc.) para a utilização de plataformas em sua escola? *

10. Na sua opinião o que poderia ser melhorado na escola (estrutura física e de equipamentos): *

11. Você realiza das atividades da plataforma em casa? Justifique. *

12. Você concorda que a utilização da Plataforma Inglês *High* seja obrigatória? Justifique.*

13. Hoje, vocês são levados ao laboratório a cada 15 dias para realizar as atividades na plataforma. Qual a sua opinião sobre essa regularidade? *

14. Como você avalia sua dedicação ao realizar as atividades da plataforma: *

- ☐ Muito interessado
- ☐ Interessado
- ☐ Pouco interessado
- ☐ Não tenho interesse

15. Nas atividades de leitura na plataforma, é possível aprender a ler e interpretar os textos com facilidade: *

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Discordo totalmente

16. Os textos disponíveis na plataforma estão de acordo com a sua vida cotidiana, ou seja, é possível fazer relação com o seu dia a dia. *

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Discordo totalmente

17. Com que frequência você costuma chamar seu professor para auxiliar em exercícios de leitura na plataforma? *

- ☐ Muito frequente
- ☐ Frequente
- ☐ Pouco frequente
- ☐ Nunca

18. As atividades de leitura realizadas na plataforma auxiliam nos exercícios de avaliações externas (SAEB, ENEM, Vestibulares): *

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Discordo totalmente

19. Ao realizar as atividades de leitura você se sente preparado para os exercícios que serão realizados na Prova PR: *

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Discordo totalmente

20. Realizo as atividades de maneira aleatória: *

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Discordo totalmente

21. As atividades da plataforma podem ser realizadas em níveis diferentes para cada aluno. O que você acha dessa possibilidade de estar em nível diferente e realizando exercícios diferentes do seu colega de turma? Justifique. *

22. Marque as alternativas que na sua concepção, estão mais próximas da definição de texto para você: *

- ☐ texto escrito
- ☐ imagens
- ☐ textos audiovisuais (vídeos)
- ☐ textos orais
- ☐ outro

23. Quais os tipos de textos (gêneros textuais) podem ser observados nas atividades da plataforma: *

- ☐ Tirinha/charge
- ☐ Notícia
- ☐ Anúncio
- ☐ Instrucional (manual, receitas, bula de remédio)
- ☐ Biografia/Autobiografia
- ☐ Contos
- ☐ Crônicas
- ☐ Diário
- ☐ Relatos
- ☐ Cardápio/Lista de compras

- () Currículo
 () Publicitário (Propaganda)
 () Blog
 () Entrevistas
 () E-mail
 () Bilhete
 () Carta
 () Outro:

24. Das estratégias de leitura que podem ser realizadas para a compreensão de um texto, quais você observa ser possível utilizar. *

	Sim	Parcialmente	Não
Perguntas antes, durante e depois da leitura	()	()	()
Destacar palavras-chave	()	()	()
Esquematizar ideias	()	()	()
Utilização de pistas tipográficas	()	()	()
Conectar com experiências pessoais	()	()	()
Inferir uma informação implícita em um texto.	()	()	()
Identificar o tema de um texto.	()	()	()
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).	()	()	()
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	()	()	()
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.	()	()	()
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	()	()	()
Perguntas antes, durante e depois da leitura	()	()	()
Destacar palavras-chave	()	()	()
Esquematizar ideias	()	()	()
Utilização de pistas tipográficas	()	()	()
Conectar com experiências pessoais	()	()	()
Inferir uma informação implícita em um texto.	()	()	()

- Identificar o tema de um texto. () () ()
- Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.). () () ()
- Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. () () ()
- Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos. () () ()
- Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc. () () ()

25. Ao final do trimestre é atribuído a você uma nota referente ao número de atividades realizadas na plataforma. Qual sua opinião a respeito? Justifique. *

26. Para a nossa roda de conversa, selecione o melhor dia e horário para você: *

- () Segunda 19h às 20h
- () Terça 19h às 20h
- () Segunda 15h às 16h
- () Terça 16h às 17h
- () Quinta 19h às 20h

27. Comentários e sugestões:

APÊNDICE 3 – Roteiro para entrevista semiestruturada com os/as professores/as

Pseudônimo (mesmo utilizado no questionário on-line):

Escola(s) de atuação:

Antes da entrevista, que será gravada, reflita sobre as questões a seguir. A sua colaboração e participação nesta atividade é voluntária. Por isso, você tem plena liberdade para sair da atividade a qualquer momento, sem incorrer em nenhuma perda ou dano de qualquer natureza. As imagens e/ou áudio não serão divulgados e sua identidade não será revelada. O material será analisado apenas com fins de estudo científico e ficará sob a propriedade da pesquisadora e sob sua guarda.

1. Em seu planejamento de aulas, você segue todas as orientações da mantenedora (RCO) ou elabora o seu próprio? Explique.
2. Como você avalia as atividades de compreensão leitora dentro da plataforma Inglês-PR?
3. Como você avalia que a plataforma Inglês *High* estimula a prática regular de leitura? De que maneiras?
4. A temática dos textos disponibilizados na plataforma desperta o interesse e prende a atenção dos alunos?
5. Nos exercícios disponibilizados, como você avalia a diversidade de gêneros textuais e a presença (ou não) de textos autênticos disponibilizados?
6. A plataforma permite ou possibilita o uso de estratégias de leitura, tais como fazer perguntas antes, durante e depois da leitura, destacar palavras-chave, esquematizar ideias e conectar com experiências pessoais para auxiliar na compreensão do texto?
7. Como você avalia os impactos positivos e/ou negativos do conteúdo para o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa proposto na Plataforma Inglês *High*?
8. Qual sua opinião sobre a metodologia nela empregada para o ensino-aprendizagem de leitura em inglês?

APÊNDICE 4 – Roteiro de entrevista semiestruturada com os/as alunos/as

Pseudônimo (mesmo utilizado no questionário online):

Antes da entrevista, que será gravada, reflita sobre as questões a seguir. A sua colaboração e participação nesta atividade é voluntária. Por isso, você tem plena liberdade para sair da atividade a qualquer momento, sem incorrer em nenhuma perda ou dano de qualquer natureza. As imagens e/ou áudio não serão divulgados e sua identidade não será revelada. O material será analisado apenas com fins de estudo científico e ficará sob a propriedade da pesquisadora e sob sua guarda.

1. Você realiza as atividades na Plataforma Inglês-PR regularmente?
2. Você considera que através da Plataforma Inglês-PR é possível aprender a ler e interpretar textos em inglês?
3. Os textos e a metodologia de ensino-aprendizagem de leitura em Língua Inglesa propostos na Plataforma Inglês-PR contribui para você compreender outras situações da vida cotidiana?
4. Quais são as dificuldades que encontra na realização das atividades de leitura?
5. Quando tem dificuldade para realizar as atividades de leitura na plataforma, o que costuma fazer?
6. Como você se sente ao realizar as atividades de compreensão leitora na Plataforma Inglês-PR?
7. Em algumas situações você costuma realizar as atividades de forma aleatória?
8. Com que frequência e tipo de ajuda você solicita ao seu professor?
9. Qual tipo de texto (jornalístico, tirinha, charge, poema) você encontra nas atividades da plataforma?

APÊNDICE 5 – REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO
(modelo para os/as professores/as)

Título do Projeto: A compreensão leitora crítica na Plataforma Inglês PR e a Educação Dialógica Freiriana

Pesquisador/a responsável (orientadora): Angela Maria Hoffmann Walesko

Pesquisador/a assistente: Angela Ilivinski Krause

Você está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado “Registro de Consentimento Livre e Informado” visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para tirar suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou depois de assiná-lo, você poderá buscar orientação junto à equipe de pesquisa. Você é livre para decidir participar e pode desistir a qualquer momento, sem que isto lhe traga prejuízo algum.

A pesquisa de Mestrado Profissional, intitulada **A compreensão leitora crítica na Plataforma Inglês-PR e a Educação Dialógica Freiriana**, realizada junto ao programa de Pós-graduação em Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná, tem como objetivo analisar como a leitura é apresentada na plataforma Inglês-PR sob a percepção de professores e alunos.

Participando do estudo você está sendo convidado/a a:

- i) Participar de entrevista que será realizada de maneira remota, pela plataforma Teams em horário de sua disponibilidade. As questões serão enviadas previamente para familiaridade;
- ii) Responder um formulário de pesquisa online, com questões objetivas e discursivas;
- iii) O tempo destinado para responder o questionário é de 15 minutos. Para a entrevista, a duração é de 1 hora.

Desconfortos e riscos: você poderá se sentir desconfortável, ou como se estivesse sendo avaliado podendo gerar nervosismo.

Providências e cautelas: as entrevistas acontecerão em local tranquilo e privado, em ambiente acolhedor e respeitoso. No caso do questionário, você poderá responder no local que considerar mais apropriado.

Forma de assistência e acompanhamento: caso seja necessário, a entrevista será interrompida e os ajustes necessários serão feitos; Caso ocorra qualquer intercorrência com as respostas do questionário, você poderá entrar em contato com a pesquisadora para que as correções sejam feitas.

Benefícios: aprimorar a prática pedagógica, identificar áreas de melhoria em ensino e implementar mudanças que beneficiem os estudantes, promoção de reflexão crítica e incentivar professores a refletir sobre suas práticas.

Os dados obtidos para este estudo serão utilizados unicamente para essa pesquisa e ficarão armazenados pelo período de cinco anos após seu término, sob responsabilidade do (a) pesquisador (a) responsável e pesquisador assistente (Resolução 510/2016).

Forma de armazenamento dos dados: provedor de computação em nuvem (*Google Drive*), além de uma cópia em *pendrive*.

Sigilo e privacidade: você tem garantia de manutenção do sigilo e da sua privacidade durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário. Ou seja, seu nome nunca será citado, a não ser que você manifeste que abre mão do direito ao sigilo. Para isso, será solicitada à/ao participante a indicação de um pseudônimo.

() Permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos unicamente para esta pesquisa e tenho ciência que a guarda dos dados são de responsabilidade do(s) pesquisador(es), que se compromete(m) em garantir o sigilo e privacidade dos dados.

() Não permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos para esta pesquisa.

Ressarcimento e Indenização: para o participante da pesquisa não haverá custo de descolamento ou qualquer outro. Diante de eventual despesa, você será ressarcido pela

equipe de pesquisa. Diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, você terá a garantia ao direito à indenização

Resultados da pesquisa: Você tem direito de conhecer os resultados desta pesquisa. Logo após a conclusão e defesa da pesquisa, o arquivo digital da dissertação contendo os resultados e a análise dos dados será enviada aos participantes do estudo como uma forma de reconhecimento por sua contribuição e para mantê-los informados sobre as descobertas alcançadas. Além disso, essa prática promove a transparência e a ética na pesquisa, pois os participantes podem verificar como suas contribuições foram utilizadas e o impacto que tiveram nos resultados. Os resultados também serão apresentados em eventos da área de educação, como conferências, simpósios e seminários, para que possam ser compartilhados com outros pesquisadores, educadores e profissionais interessados. Essas apresentações permitem que os resultados sejam discutidos e questionados, promovendo um debate construtivo que pode levar a novas ideias e abordagens para futuras pesquisas.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a equipe de pesquisa:

Pesquisador(a) responsável (orientadora): Angela Maria Hoffmann Walesko

Pesquisadora assistente: Angela Ilivinski Krause

Endereço: R. Rockefeller, 57 – Centro, Curitiba - PR

Telefone: (41) 3535-6255

E-mail: angeilivinski@gmail.com / angela.walesko@ufpr.br

O Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná é um órgão que avalia e acompanha os aspectos éticos de pesquisas envolvendo seres humanos. Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas deste estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do CEP/CHS. Nossos contatos: Rua General Carneiro, 460 – Edifício D. Pedro I – 11º andar, sala 1121, Curitiba – Paraná, Telefone: (41) 3360 – 5094, e-mail cep_chs@ufpr.br.

Em caso de Registro do Consentimento em papel, use o parágrafo abaixo. Se o Registro do Consentimento for obtido por meio digital, apague o parágrafo abaixo.

A assinatura será feita de maneira digital. Você tem o direito de acessar este documento sempre que precisar e para isso, uma cópia em PDF será encaminhada por e-mail assim que assinada por todos os envolvidos.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da UFPR sob o número CAAE nº 80208924.9.0000.0214.

Consentimento livre e informado:

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas, informo que aceito participar.

Nome do/a participante da pesquisa:

(Assinatura do/a participante da pesquisa)

Data: ____/____/____

APÊNDICE 6 – REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO
(modelo para os pais, mães e responsáveis legais)

Título do Projeto: A compreensão leitora crítica na Plataforma Inglês PR e a Educação Dialógica Freiriana

Pesquisador/a responsável: Angela Hoffmann Walesko

Pesquisador/a assistente: Angela Ilivinski Krause

A criança ou adolescente sob sua responsabilidade, está sendo convidada/o a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado “Registro de Consentimento Livre e Informado” visa assegurar os direitos dos participantes da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para tirar suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou depois de assiná-lo, você poderá buscar orientação junto à equipe de pesquisa. Você é livre para decidir se a criança ou adolescente sob sua responsabilidade pode participar. Você pode retirar seu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo para ele/a. Além de seu consentimento a criança ou adolescente sob sua responsabilidade também será consultada sobre o interesse em participar da pesquisa.

A pesquisa de Mestrado Profissional, intitulada **A compreensão leitora crítica na Plataforma Inglês-PR e a Educação Dialógica Freiriana**, realizada junto ao programa de Pós-graduação em Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná, tem como objetivo analisar como a leitura é apresentada na plataforma Inglês-PR sob a percepção de professores e alunos.

Participando do estudo ele/a está sendo convidado/a a:

- i) Participar de entrevista que será realizada de maneira remota, pela plataforma Teams em horário de sua disponibilidade. As questões serão enviadas previamente para familiaridade;
- ii) Responder um formulário de pesquisa online, com questões objetivas e discursivas;
- iii) O tempo destinado para responder o questionário é de 15 minutos. Para a entrevista, a duração é de 1 hora.

Desconfortos e riscos: A criança ou adolescente poderá se sentir desconfortável, ou como se estivesse sendo avaliado podendo gerar nervosismo durante a entrevista e durante a resolução do questionário.

Providências e cautelas: as entrevistas acontecerão em local tranquilo e privado, em ambiente acolhedor e respeitoso. No caso do questionário, a criança ou adolescente poderá responder no local que considerar mais apropriado.

Forma de assistência e acompanhamento: caso seja necessário, a entrevista será interrompida e os ajustes necessários serão feitos; Caso ocorra qualquer intercorrência com as respostas do questionário, você poderá entrar em contato com a pesquisadora para que as correções sejam feitas.

Benefícios: Envolvendo os alunos (crianças ou adolescentes) no processo de pesquisa e entrevista, eles se sentem valorizados e engajados em contribuir para a melhoria contínua do ambiente educacional. Isso pode aumentar o senso de pertencimento dos alunos à instituição e promover uma cultura de colaboração.

Os dados obtidos para este estudo serão utilizados unicamente para essa pesquisa e ficarão armazenados pelo período de cinco anos após seu término, sob responsabilidade do (a) pesquisador (a) responsável e pesquisador assistente (Resolução 510/2016).

Forma de armazenamento dos dados: provedor de computação em nuvem (*Google Drive*), além de uma cópia em *pendrive*.

Sigilo e privacidade: você tem garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dele/a durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário. Ou seja, o nome dele/a nunca será citado, a não ser que você manifeste que abre mão do direito ao sigilo. Para isso, será solicitada à/ao participante a indicação de um pseudônimo.

(☐) Permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos dele/a unicamente para esta pesquisa e tenho ciência que a guarda dos dados são de responsabilidade do(s) pesquisador(es), que se compromete(m) em garantir o sigilo e privacidade dos dados.

(☐) Não permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos dele/a para esta pesquisa.

Ressarcimento e Indenização: para o participante da pesquisa não haverá custo de descolamento ou qualquer outro. Diante de eventual despesa, você será ressarcido pelo(s) pesquisador(es). Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Resultados da pesquisa: Você terá garantia de acesso aos resultados da pesquisa. Logo após a conclusão e defesa da pesquisa, o arquivo digital da dissertação contendo os resultados e a análise dos dados será enviada aos participantes do estudo como uma forma de reconhecimento por sua contribuição e para mantê-los informados sobre as descobertas alcançadas. Além disso, essa prática promove a transparência e a ética na pesquisa, pois os participantes podem verificar como suas contribuições foram utilizadas e o impacto que tiveram nos resultados. Os resultados também serão apresentados em eventos da área de educação, como conferências, simpósios e seminários, para que possam ser compartilhados com outros pesquisadores, educadores e profissionais interessados. Essas apresentações permitem que os resultados sejam discutidos e questionados, promovendo um debate construtivo que pode levar a novas ideias e abordagens para futuras pesquisas.

.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o(s) pesquisador(es):

Pesquisador responsável: Angela Ilivinski Krause

Endereço: xxx

Telefone: (41) 99941-4876

E-mail: angeilivinski@gmail.com

Em caso de denúncias ou reclamações sobre a participação da criança ou jovem sob sua responsabilidade, e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, rua General Carneiro, 460 – Edifício D. Pedro I – 11º andar, sala 1121, Curitiba – Paraná, Telefone: (41) 3360 – 5094 ou pelo e-mail cep_chs@ufpr.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) tem o papel de avaliar e acompanhar os aspectos éticos de pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. A CONEP desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Você tem o direito de acessar este documento sempre que precisar. Para garantir seu direito de acesso ao RCLI, este documento é elaborado em duas vias, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o/a pesquisador/a.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da UFPR sob o número CAAE nº 80208924.9.0000.0214.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas informo que autorizo a participação do meu/ minha _____.

Nome do/a participante da pesquisa: _____

Nome e assinatura do/a pai/mãe ou responsável:

Data: ____/____/____.

APÊNDICE 7 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

Título do Projeto: A compreensão leitora crítica na Plataforma Inglês PR e a Educação Dialógica Freiriana

Pesquisador/a responsável: Angela Maria Hoffmann Walesko

Pesquisador/a assistente: Angela Ilivinski Krause

Local da Pesquisa: Colégio Cívico-Militar Professor João Loyola

Endereço: R. Mário Gomes Cezar, 580 - Pinheirinho, Curitiba - PR, 81150-000

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa **A compreensão leitora crítica na Plataforma Inglês-PR e a Educação Dialógica Freiriana**. Seus pais ou responsáveis legais permitiram que você participe. Queremos saber de que forma a compreensão leitora é trabalhada na plataforma de Inglês PR. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita em contraturno, onde será realizado o questionário online e entrevista via plataforma Teams. Ao participar da pesquisa você pode sentir-se desconfortável, ou como se estivesse sendo avaliado e isso pode gerar nervosismo. Caso alguma situação destas aconteça, você pode nos procurar pelos telefones (41) 999414876, Angela Ilivinski Krause e-mail angeilivinski@gmail.com. Mas há coisas boas que podem acontecer participar da reflexão sobre o ensino de Inglês na sua escola e na rede estadual. Se você morar longe do Colégio Cívico-Militar Professor João Loyola, não tem problema pois nossa conversa será virtual. Não falaremos suas informações a outras pessoas de fora da nossa equipe de pesquisa. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas não será dito os nomes das pessoas que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa, logo após a conclusão e defesa da pesquisa, uma cópia contendo os resultados e a análise dos dados será enviada aos participantes do estudo como uma forma de reconhecimento por sua contribuição e para mantê-los informados sobre as descobertas alcançadas. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar ou ao/à pesquisador/a Angela Maria Hoffmann Walesko. O telefone de contato do/a pesquisador/a está na parte de cima deste texto.

() Permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos unicamente para esta pesquisa.

() Não permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos para esta pesquisa.

Eu _____ aceito participar da pesquisa **A compreensão leitora crítica na Plataforma Inglês-PR e a Educação Dialógica Freiriana**, que tem o/s objetivo/s Verificar se a abordagem de ensino-aprendizagem de compreensão leitora em língua inglesa no Ensino Médio da rede estadual de educação paranaense empregada na Plataforma Inglês-PR é norteadada por perspectivas educacionais dialógicas e críticas para o ensino-aprendizagem de língua inglesa no Ensino Médio, defendidas na educação contemporânea, pós-estruturalista e decolonial em prol de uma formação integral e cidadã dos alunos como agentes de transformação social. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar zangado. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do/a participante

Assinatura do/a pesquisador/a