

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS CORA CORALINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA, LITERATURA E
INTERCULTURALIDADE

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO
FUNDAMENTAL II: UMA ANÁLISE DAS PLATAFORMAS EXTERNAS DA REDE
DE EDUCAÇÃO PÚBLICA DE GOIÁS

HARUMI VITORIA FUKUCHIMA

**EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO
FUNDAMENTAL II: UMA ANÁLISE DAS PLATAFORMAS EXTERNAS DA REDE
DE EDUCAÇÃO PÚBLICA DE GOIÁS**

Dissertação apresentada como requisito para conclusão do curso e obtenção do título de Mestre em Língua, Literatura e Interculturalidade pelo Programa de Pós- Graduação *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade

Linha de Pesquisa 1: Estudos de Língua e Interculturalidade

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Rosa Lopes

Cidade de Goiás – GO
2025



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA nº 1.087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9.610/1998, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data¹. Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do(a) autor(a).

Dados do autor (a)

Nome completo Harumi Vitoria Fukuchima

E-mail harumivf@gmail.com

Dados do trabalho

Título Educação Linguística Crítica de Língua Inglesa no Ensino Fundamental II:

Uma análise das plataformas externas da rede de educação pública de Goiás.

Tipo:

☐ Tese

☒ Dissertação

Curso/Programa Programa de Língua, Literatura e Interculturalidade - POSLLI

Concorda com a liberação documento

☒ SIM

☐ NÃO

¹ Período de embargo é de até **um ano** a partir da data de defesa.

Cidade de Goiás, 07 de outubro de 2025.

Documento assinado digitalmente
gov.br HARUMI VITORIA FUKUCHIMA
Data: 07/10/2025 18:04:15-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura autor(a)

Documento assinado digitalmente
gov.br CRISTIANE ROSA LOPES
Data: 07/10/2025 18:07:37-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do orientador(a)

CATALOGAÇÃO NA FONTE

Biblioteca Frei Simão Dorvi – UEG Câmpus Cora Coralina

F961e	Fukuchima, Harumi Vitoria. Educação linguística crítica de língua inglesa no Ensino Fundamental II : uma análise das plataformas externas da rede de educação pública de Goiás [manuscrito] / Harumi Vitoria Fukuchima. – Goiás, GO, 2025. 112 f. ; il. Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Rosa Lopes. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, 2025. 1. Linguística da língua inglesa. 1.1. Educação linguística crítica. 1.2. Ensino de língua inglesa. 1.3. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 1.4. Documento Curricular para Goiás (DC-GO). 1.4.1. Plataforma Go English. 1.4.2. Portal NetEscola. I. Título. II. Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina. CDU: 811.111:37
-------	---

Bibliotecária responsável: Marília Linhares Dias – CRB 1/2971

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

(Criada pela lei nº 13.456 de Abril de 1999, publicada no DOE-GO de 20 de Abril de 1999)

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Coordenação de Pós-Graduação Stricto Sensu

UEG CÂMPUS CORA CORALINA

Av. Dr. Deusdeth Ferreira de Moura Centro - GOIÁS CEP: 76600000

Telefones: (62)3936-2161 / 3371-4971 Fax: (62) 3936-2160 CNPJ: 01.112.580/0001-71

ATA DE EXAME DE DEFESA 24/2025

Aos nove dias do mês de setembro de dois mil e vinte e cinco às dez horas, realizou-se o Exame de Defesa da dissertação do(a) mestrando(a) Harumi Vitória Fukuchima, intitulado **“Educação linguística crítica de língua inglesa no ensino fundamental II: uma análise das plataformas externas da rede de educação pública de Goiás”**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Dra. Cristiane Rosa Lopes – Presidente – (POSLLI/UEG), Dra. Michely Gomes Avelar (IFG), Dra. Giuliana Castro Brossi (UEG). Os membros da banca fizeram suas observações e sugestões, as quais deverão ser consideradas pelo(a) mestrando(a) e seu/sua orientador(a). Em seguida, a banca examinadora reuniu-se para proceder a avaliação do exame de defesa. Reaberta a sessão, o(a) presidente da banca examinadora, proclamou o resultado, segundo o qual a dissertação foi (x) aprovada, () aprovada com ressalvas, () reprovada com as seguintes exigências (se houver): _____

A banca sugeriu a publicação da dissertação em formato de livro. Além disso, ressaltou a aprovação com louros.

Cumpridas as formalidades de pauta, às 11h40 a presidência da mesa encerrou esta sessão do Exame de Defesa e lavrou a presente ata que, após lida e aprovada, será assinada pelos membros da banca examinadora.

Goiás-GO, 09 de setembro de 2025.

Cristiane Rosa Lopes
Prof.ª Dra. Cristiane Rosa Lopes (POSLLI/UEG)

Michely Gomes Avelar
Prof.ª Dra. Michely Gomes Avelar (IFG)

Giuliana C. Brossi
Prof.ª Dra. Giuliana Castro Brossi (UEG)

AGRADECIMENTOS

Agradeço aquele que já partiu, mas que permanece vivo em mim, em cada conquista e em cada silêncio: meu amado pai, presença eterna na saudade e inspiração constante na caminhada. A todos os que fizeram parte deste percurso, deixo meu mais profundo agradecimento. Tenho plena convicção de que nenhum passo foi solitário, pois, em cada trecho, encontrei pessoas mais que especiais, cuja generosidade, apoio e afeto tornaram esta jornada mais bela, mais leve e, acima de tudo, inesquecível.

RESUMO

Inserida na linha de pesquisa Estudos da Língua e Interculturalidade, esta investigação tem como tema a análise das plataformas externas ofertadas pela rede pública estadual de Goiás para o ensino de língua inglesa no Ensino Fundamental II, em diálogo com as perspectivas de uma Educação Linguística Crítica. A partir da minha vivência como professora da rede pública estadual de Goiás, percebi uma contradição entre o discurso presente nos documentos oficiais, que defendem uma formação voltada à diversidade, cidadania e multiletramentos, e a prática pedagógica ofertada pelas plataformas digitais. Acredito que essa pesquisa se justifica como forma de dar visibilidade às tensões que enfrentamos no cotidiano escolar, especialmente diante das demandas impostas a nós, professores/as. Meu objetivo principal foi investigar em que sentido essas plataformas de uso obrigatório em nossas escolas promovem ou limitam o desenvolvimento de práticas de Educação Linguística Crítica, que provoquem nos alunos/as um questionamento sobre o papel da língua e as relações de poder em um contexto educacional marcado por desigualdades e imposições institucionais. Para isso, adotei uma abordagem qualitativa de cunho autoetnográfico, utilizando como fontes os documentos oficiais, as propostas das plataformas, registros das minhas aulas, observações e experiências acumuladas ao longo do meu exercício enquanto docente. A análise foi guiada por referenciais teóricos da Educação Linguística Crítica, dialogando com autores/as como Paulo Freire (1987), Kanavillil Rajagopalan (2003), Alastair Pennycook (2001), Daniel Mello Ferraz (2018), entre outros. Os resultados desses estudos apontaram que, apesar do discurso de inovação representado pela introdução das plataformas, seus conteúdos abordam práticas tradicionais e conteudistas, com foco na memorização e em um ensino voltado para o mercado de trabalho desvinculado da realidade sociocultural dos/as alunos/as. Percebi que a ausência de espaço para a escuta ativa, a imposição de tarefas automatizadas e a falta de autonomia docente fragilizam as possibilidades de uma prática pedagógica crítica e significativa. Ao mesmo tempo, identifiquei que a dimensão intercultural, um dos eixos orientadores para o ensino de língua inglesa, bastante enfatizada nos documentos que regem a educação em nosso estado, não é perceptível nas atividades propostas no Portal NetEscola e Plataforma *Go English*. A relevância desta pesquisa está no esforço de compreender, a partir da minha experiência, análise, pesquisa e estudos, os impactos da plataformização do ensino sobre a prática pedagógica a partir das premissas de uma educação linguística voltada para a criticidade. Entendo que a principal contribuição deste estudo está em provocar reflexões sobre os limites e possibilidades das plataformas para o ensino da língua inglesa para o fortalecimento de uma educação comprometida com a formação de sujeitos críticos. Concluo que a plataformização utilizada de forma aleatória e guiada por uma lógica neoliberal de desempenho, tende a esvaziar de sentido o ensino de línguas. Apesar disso, acredito no potencial das plataformas e defendo que podem ser ressignificadas, desde que inseridas em uma proposta pedagógica crítica e atenta às singularidades presentes no contexto escolar.

Palavras-chave: Língua Inglesa. Educação Linguística Crítica; BNCC. DC-GO. Plataforma *Go English*. Portal NetEscola.

ABSTRACT

Inserted in the research line Studies of Language and Interculturality, this investigation focuses on the analysis of external platforms offered by the public education network of the State of Goiás for the teaching of English in Lower Secondary Education, in dialogue with the perspectives of a Critical Language Education. Based on my experience as a teacher in the state public network of Goiás, I perceived a contradiction between the discourse presented in official documents — which advocate an education oriented toward diversity, citizenship, and multiliteracies — and the pedagogical practice promoted by digital platforms. I believe this research is justified as a way to give visibility to the tensions we face in our daily school life, especially in light of the demands imposed on us, teachers. My main goal was to investigate to what extent these platforms, which are mandatory in our schools, promote or limit the development of Critical Language Education practices that encourage students to question the role of language and power relations within an educational context marked by inequalities and institutional impositions. To achieve this, I adopted a qualitative, autoethnographic approach, using as sources official documents, platform proposals, records of my classes, observations, and experiences accumulated throughout my teaching practice. The analysis was guided by theoretical frameworks of Critical Language Education, drawing on authors such as Paulo Freire (1987), Kanavillil Rajagopalan (2003), Alastair Pennycook (2001), and Daniel Mello Ferraz (2018), among others. The results of this study indicated that, despite the discourse of innovation represented by the introduction of these platforms, their content is rooted in traditional, content-centered practices focused on memorization and job-market-oriented teaching disconnected from the students' sociocultural reality. I noticed that the lack of space for active listening, the imposition of automated tasks, and the absence of teacher autonomy weaken the possibilities of a critical and meaningful pedagogical practice. At the same time, I identified that the intercultural dimension, one of the guiding axes for English language teaching and highly emphasized in the documents governing education in our state, is not evident in the activities proposed in the NetEscola Portal and Go English Platform. The relevance of this research lies in the effort to understand, through my own experience, analysis, research, and studies, the impacts of the platformization of education on pedagogical practice based on the principles of a linguistically critical education. I understand that the main contribution of this study is to provoke reflections on the limits and possibilities of platforms for English language teaching in strengthening an education committed to the formation of critical individuals. I conclude that platformization, when used randomly and guided by a neoliberal logic of performance, tends to empty language teaching of its meaning. Nevertheless, I believe in the potential of these platforms and argue that they can be re-signified, provided they are embedded in a critical pedagogical proposal attentive to the singularities present in the school context.

Keywords: English Language. Critical Language Education. BNCC. DC-GO. Go English Platform. Portal NetEscola.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1: Torneio Internacional de Robótica	10
Figura 2: Quadro de competências para o ensino de língua inglesa	28
Figura 3: Quadro de competências para a área de linguagens	32
Figura 4: Quadro de competências para a disciplina de língua inglesa	34
Figura 5: Interface da página de acesso do Portal NetEscola	45
Figura 6: Página de acesso às aulas e atividades	45
Figura 7: Vídeo aulas disponíveis no Portal	46
Figura 8: Modelo de atividades propostas denominadas "desafios"	46
Figura 9: Programas disponíveis no ambiente digital oficial do Governo de Goiás	47
Figura 10: Exemplo de desafio sobre as variedades da língua inglesa	49
Figura 11: Questões sobre o Tópico "Use of the Past"	50
Figura 12: Questão sobre o tópico "Learning about South Africa"	51
Figura 13: Exemplo de questão com duas alternativas corretas	56
Figura 14: Questão sem enunciado e com possível equívoco na resposta	57
Figura 15: Questão com erro nas alternativas	58
Figura 16: Painel de utilização do portal definidos por disciplina	59
Figura 17: Planilha contendo nome, CPF e regional de atuação dos professores que nunca acessaram o Portal	60
Figura 18: Quadro comparativo dos níveis CEFR e EF	65
Figura 19: Painel de progressos e metas da plataforma	68
Figura 20: Página inicial da Plataforma Go English	68
Figura 21: Tópicos da Unidade 1 - Nível 1	69
Figura 22: Ilustração das atividades com foco gramatical	70
Figura 23: Imagens frequentes do ambiente corporativo presente na plataforma	72
Figura 24: Tópico "Foods" estudado na unidade 5	74
Figura 25: Atividades com ênfase na habilidade Speaking	77
Figura 26: Atividades com ênfase na habilidade Listening	77
Figura 27: Atividades com ênfase na habilidade Writing	78
Figura 28: Atividades com ênfase na habilidade Reading	78
Figura 29: Recursos adicionais da Plataforma Go English	83
Figura 30: Aulas ao vivo com falantes ou nativos da língua inglesa	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

COVID-19: Doença por Coronavírus (em inglês, *Coronavirus Disease*)

CRE: Coordenação Regional de Educação

DC-GO: Documento Curricular para Goiás

EF: *Education First* (Educação em primeiro lugar)

EJA: Educação de Jovens e Adultos

KSU: Universidade do Estado de Kennesaw (em inglês, *Kennesaw State University*)

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PISA: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (em inglês, *Programme for International Student Assessment*)

PNE: Plano Nacional de Educação

POSLLI: Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade

PPGIELT: Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias

SEDUC-GO: Secretaria de Estado da Educação de Goiás

SESI: Serviço Social da Indústria

TDIC: Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

TESOL: Teaching English to Speakers of Other Languages

UEG: Universidade Estadual de Goiás

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. ENTRE O IDEAL E O POSSÍVEL: AS DIRETRIZES CURRICULARES NA PRÁTICA ESCOLAR	25
1.1 A BNCC e o ensino de língua inglesa: intenções, alcances e descompassos ...	29
1.2 O Documento Curricular para Goiás: contextualizações regionais e perspectivas para o ensino de inglês	35
1.3 Contradições neoliberais nos documentos curriculares: entre a formação crítica e o desempenho técnico	41
2. PORTAL NETESCOLA: FERRAMENTA DE APOIO OU INSTRUMENTO DE CONTROLE?.....	47
3. PLATAFORMA GO ENGLISH: POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES	66
4. O PORTAL NETESCOLA E PLATAFORMA GO ENGLISH ATRAVÉS DAS PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	107

INTRODUÇÃO

"Nasci professora". Essa afirmação resume minha trajetória, marcada pela convivência com o ambiente educacional desde muito cedo. Filha de professores, meu pai lecionava matemática e minha mãe, linguagens, com especialidade em língua portuguesa. Ambos eram proprietários do "Sítio do Picapau Amarelo", uma escola em Nerópolis, Goiás, onde passei toda a minha infância. Cresci cercada pela dinâmica escolar, auxiliando na organização de murais, atividades pedagógicas e no uso do mimeógrafo. Esse convívio despertou em mim uma paixão pelo ensino, mesmo sendo um sonho inicialmente rejeitado por meus pais, que desejavam uma carreira diferente para mim. Contudo, o amor pela educação prevaleceu, moldando quem sou.

Até o término do Ensino Fundamental II, estudei na escola dos meus pais, convivendo com a experiência peculiar de tê-los como professores. Por insistência deles, optei por um Ensino Médio regular. Entretanto, ao final dessa etapa, segui meu coração e iniciei a formação no magistério, uma escolha que transformou minha visão sobre a docência. Durante essa fase, as disciplinas práticas e teóricas, aliadas às experiências de estágio, reforçaram minha certeza de que ser professora era minha vocação. A facilidade e habilidade com desenhos, papéis e artesanato me fizeram destacar bastante durante nessa etapa da minha vida, o que tornou tudo ainda mais prazeroso e colorido.

Embora inicialmente acreditasse que seguiria os passos de meu pai e me tornaria professora de matemática, as voltas da vida me levaram às linguagens, e foi no ensino da língua inglesa que encontrei minha verdadeira paixão e me tornei uma *teacher* apaixonada pelo ensino de línguas. Mas essa trajetória não foi linear. Assim como muitos da minha geração, tive minhas primeiras aulas de língua inglesa com docentes que, embora dedicados, não possuíam formação específica na área. Esse fator contribuiu para um aprendizado fragmentado e, por vezes, desconectado de práticas mais significativas. Somente quando finalizei o Ensino Médio, tive acesso a novas experiências que me auxiliaram tanto na compreensão do idioma quanto no fortalecimento do meu conhecimento acerca da língua inglesa, resultando no ingresso ao ensino superior.

Logo que concluí o curso técnico em magistério, iniciei minha trajetória como professora, quando comecei a atuar em escolas da rede municipal da minha cidade.

Nesse período, exerci a função de professora de ensino fundamental I, especialmente com turmas do primeiro e segundo ano. Por ser um período em que as crianças são alfabetizadas, essa experiência contribuiu de forma marcante para a construção de toda a pedagogia que trago em meu coração, proveniente de uma fase marcada por gestos singelos de afeto, como cartinhas escritas com erros ortográficos e flores amarelas colhidas nas árvores que enfeitavam a entrada da escola. Apesar do encanto dessas vivências, essa etapa foi interrompida em 1998, quando decidi viajar ao Japão para trabalhar.

Durante quatorze meses, vivi na “Terra do Sol Nascente”, onde trabalhei em uma fábrica que produzia peças plásticas para telefones celulares, e, embora fascinada pelo primeiro contato com a neve, *Sakura*, templos e culinária, o contato com uma cultura considerada extremamente conservadora e tradicional, me fez questionar o tratamento dado às mulheres naquele país. Pela primeira vez me senti uma ‘feminista’ embora não fosse uma palavra que fizesse parte do meu vocabulário naquela época. A questão salarial e comportamental era algo que me gerava um desconforto enorme, inclusive o questionamento era bastante comum em meus pensamentos, já que a fala de uma mulher não era permitida com o seu chefe de trabalho ou qualquer outro homem devido ao *status* social.

Após esse período, retornei ao Brasil por um breve período até decidir dar um novo rumo para minha história. A oportunidade do “sonho americano” soou bem aos meus ouvidos, e, pelos três anos seguintes, trabalhei nos Estados Unidos da América e, como não aproveitar a oportunidade para aperfeiçoar um segundo idioma? A ideia foi fantástica. Estudei inglês no programa “*Continuing Education*” oferecido pela KSU, *Kennesaw State University*, Estado da Geórgia. Aprender a língua inglesa era tão emocionante que, à medida que concluí os níveis, passava para os seguintes, indo de *Grammar* para *Pronunciation*, *Composition* e finalizando com o TESOL (*Teaching English for Speakers of Other Languages*). Estudei espanhol assim que finalizei todos os níveis de língua inglesa, embora sem o mesmo sucesso.

Ao retornar para o Brasil, não tinha dúvidas: Letras seria minha escolha no ensino superior. Fiz dupla licenciatura em língua portuguesa e língua inglesa, concluindo no ano de 2012. Nesse período, trabalhava pela prefeitura da cidade de Goiânia em uma escola de tempo integral, mas desisti do trabalho ao optar pela oportunidade de lecionar língua inglesa para turmas do Ensino Médio no SESI

(Serviço Social da Indústria) no ano seguinte. Não era fácil dirigir 88 quilômetros diários, mas confesso que foi uma experiência que marcou minha carreira de forma significativa. O SESI me proporcionou oportunidades que ultrapassaram a área de linguagens, ao me inserir em contextos interdisciplinares que ampliaram minha atuação para além do ensino de idiomas. Foi nesse espaço que conheci o universo da robótica, o qual se tornou uma extensão do meu fazer docente e aprofundou minha compreensão sobre como diferentes componentes curriculares podem dialogar entre si.

Meu envolvimento com a robótica começou como apoio à equipe GAMETECH, atuando na tradução de videochamadas com competidores de diferentes partes do mundo. O contato com esse universo tecnológico, colaborativo e criativo foi tão transformador que, aos poucos, me vi completamente imersa nesse novo campo de atuação. Aos finais de semana, feriados e até nos momentos de descanso, lá estava eu envolvida com os projetos e desafios das equipes. O que começou com apoio linguístico se expandiu para aulas preparatórias de inglês voltadas às competições internacionais. No segundo ano com a equipe, tive a honra de representar a escola em uma competição nos Estados Unidos, realizada no estado da Virgínia. No ano seguinte, recebi o título de “técnica de equipe de robótica”, um reconhecimento que levo com orgulho e carinho. Todo esse trabalho era partilhado com um colega da área de exatas, o que nos permitiu estabelecer não apenas uma parceria pedagógica sólida, mas também um vínculo fraterno construído sobre respeito, colaboração e propósito comum.

Embora não entenda de programação de robôs, minha função como técnica de equipe se estendia ao apoio em projetos sociais e projetos de pesquisa, que foram vários, mas, dentre eles, destaco o que gerou maior visibilidade e prêmios: o nosso “*Chiliclete*”, projeto desenvolvido pelos nossos alunos para a temporada *Into Orbit*, que visava buscar soluções para problemas relacionados no espaço. Em pesquisas, nosso grupo formado por sete alunos descobriu que, devido à gravidade, os/as astronautas perdem o paladar quando se encontram em viagens espaciais. Pesquisaram e encontraram na pimenta uma substância capaz de desobstruir as vias respiratórias, para devolver ao astronauta os sentidos tanto do olfato, quanto do paladar.

A imagem representada pela Figura 1 contribui para entender que as diferentes premiações durante o período da robótica foram muito além dos troféus construídos com peças de Lego e das inúmeras viagens realizadas. Como professores/as, pudemos garantir a todos os garotos/as que passaram por nossas vidas um entendimento e maturidade maior a fim de construírem um futuro diferenciado. A reciprocidade das ações também nos permitiu enxergar a educação e formação com outros olhos e perceber que as construções são muito mais valiosas que os conteúdos.

Figura 1 - Torneio Internacional de Robótica



Alunos do Sesi Canaã vencem torneio de robótica na Nasa, nos Estados Unidos — Foto: Sesi/Divulgação

Fonte: G1 - O portal de notícias da Globo, 2019

Percebi que meus/minhas alunos/as competidores/as aprendiam inglês muito mais facilmente que aqueles/as que conviviam comigo durante todo o percurso de três anos do ensino médio e que é na prática social que o conhecimento é construído. Essa diferença evidenciava que o conhecimento não se limita à sala de aula ou à memorização de regras gramaticais. É na prática e na vida, em situações reais de uso e interação, que o aprendizado se concretiza. Essa percepção encontra respaldo no

pensamento de Paulo Freire¹, pois, segundo o escritor, a prática do/da aprendiz que transforma o mundo e é transformado por ele, pois “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro”. (Freire, 2019, p. 30). Assim, a prática autêntica e a interação significativa tornam-se essenciais para transformar o aprendizado em algo vivo e integrado ao contexto do aprendiz, rompendo com as barreiras do ensino tradicional e valorizando o potencial transformador da vivência.

Em 2021, fui selecionada no programa Docente Top 10, como uma das docentes destaques daquele ano, recebendo como prêmio uma viagem para Hannover, na Alemanha. Em 2022 viajei para o destino, podendo vivenciar histórias que só conhecia em livros. Em 2023, passei no concurso da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, com o intuito de ficar mais próxima de casa e do meu pai, que infelizmente partiu com a certeza de que “ser professora” era o legado da sua filha caçula. Finalizei minha história na robótica e no SESI em 2024, com um sentimento enorme de gratidão por tudo o que vivenciei nesta instituição.

Toda essa reviravolta fez com que surgisse um novo pensamento: o retorno aos estudos. Com certeza, o mestrado foi minha melhor opção. Iniciei como aluna especial no programa PPG-IELT (Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia) da Universidade Estadual de Goiás, localizada na cidade de Anápolis. Foi lá, com a professora Barbra Sabota e o professor Fernando Leonel Quiroga, que tive os meus primeiros contatos com uma visão decolonial no ensino de línguas e com uma nova perspectiva das tecnologias educacionais utilizadas em sala de aula. A professora questionadora que eu acreditava ser, se tornou ainda muito mais, a partir da realização dessas disciplinas.

No segundo semestre de 2023, decidi conhecer outro programa. Fui selecionada novamente como aluna especial no POSLLI (Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade) localizado na Cidade de Goiás, onde cursei a disciplina Formação de Professores de Línguas com as professoras Carla Conti de Freitas e Cristiane Rosa Lopes. “Desconstrução” foi a palavra que me definiu nessa disciplina. Nessa experiência, compreendi, pela primeira vez, como a

¹ Eu optei por apresentar o nome completo dos/as autores/as na primeira citação, reconhecendo que, segundo as normas da ABNT (NBR 10520:2023), o padrão indicado é o uso exclusivo do sobrenome em letras maiúsculas. A escolha tem por finalidade favorecer a identificação imediata dos(as) pesquisadores(as) mencionados(as).

criticidade pode permear as práticas de ensino de línguas como também as de formação de professores e professoras. Com isso, senti a necessidade de transformar minha atuação como docente de inglês, para também promover a formação de cidadãos críticos e atuantes.

A vivência acadêmica expandiu significativamente meu olhar sobre a docência. Passei a entender que a formação de professores/as de línguas não se limita ao domínio linguístico ou ao conhecimento de metodologias de ensino. Ela exige, acima de tudo, uma postura crítica e reflexiva diante das práticas educativas. E foi justamente nesse exercício constante de reflexão e ressignificação que minha prática pedagógica se transformou e passou a fazer sentido. Passei, então, a entender a disciplina de língua inglesa não como reprodução de modelos prontos, mas como criação de caminhos próprios, sensíveis às realidades dos alunos e às demandas do nosso tempo. Michelly Gomes Avelar e Carla Conti de Freitas (2020, p. 64) destacam a importância de "propiciar aos professores de língua inglesa uma formação crítica, que considere as multiplicidades de cultura e de linguagem que emergem das novas tecnologias". Essa percepção reforçou minha necessidade de romper com um ensino tradicional e buscar metodologias que estimulassem a reflexão sobre os usos da linguagem na sociedade, possibilitando uma aprendizagem mais significativa aos/as estudantes. Além disso, pude perceber que a formação docente vai muito além da aquisição de saberes teóricos, pois demanda de nós uma postura investigativa, colaborativa e atenta às diferentes formas de ser, viver e aprender que compõem as diversidades da sala de aula.

Essa abertura para o outro, para o imprevisível e para as particularidades dos contextos educativos, foi fundamental para consolidar uma compreensão mais crítica e humanizada do papel de lecionar. O exercício docente passou a ser visto, para mim, como prática emancipatória comprometida com a formação de sujeitos reflexivos, protagonistas de suas aprendizagens e capazes de intervir de forma consciente e ética na realidade em que estão inseridos.

Diante desse amadurecimento acadêmico e das reflexões que emergiram ao longo da minha trajetória, iniciei o ano seguinte com uma feliz notícia. Na verdade, mais que uma. Havia sido aprovada em três programas de mestrado distintos. Após avaliar as experiências vivenciadas como aluna especial, optei pelo POSLLI/UEG,

Câmpus Cora Coralina, cidade de Goiás, tendo em vista o ambiente acolhedor e a dedicação da minha futura professora orientadora.

Sem dúvida, as disciplinas cursadas no mestrado, tanto como aluna especial quanto como aluna regular, foram essenciais para expandir minha compreensão acerca das possibilidades da minha atuação como docente de língua inglesa, auxiliando a ruptura com processos tradicionais e coloniais de ensino de línguas. Esse percurso acadêmico também fortaleceu minha percepção sobre o papel dos/as professores/as como mediadores no desenvolvimento da criticidade dos/as alunos/as. Entendi que minha voz, ao integrar um processo dialógico e reflexivo, pode contribuir para ampliar perspectivas e fomentar práticas mais significativas nas minhas aulas de língua inglesa.

Essa visão crítica foi ainda mais evidente quando ingressei como professora na Rede Estadual de Educação em 2023. Após ter cursado algumas disciplinas no mestrado, percebi que minha análise crítica dos materiais didáticos e complementares ofertados pelo Governo de Goiás era divergente da dos/das demais professores/as da minha escola. Optei por não utilizar o livro didático disponibilizado pela instituição e, em vez disso, confeccionar meu próprio material, alinhado aos conteúdos previstos no DCGO (Documento Curricular do Estado de Goiás). Minha proposta baseava-se nos princípios dos letramentos, no uso da tecnologia digital como aliada ao ensino e na valorização das particularidades da nossa cidade e região. Nesse percurso, encontrei na pedagogia crítica de Paulo Freire (1987), uma proposta de desconstrução do ensino de língua inglesa como uma língua elitizada e passei a enxergá-la como uma possibilidade de construção de sentidos a partir das subjetividades presentes na minha sala de aula. Ao me aproximar dessa ideia, passei a reconhecer que minha própria trajetória docente também se inscreve como uma história em constante construção, por ser feita de práticas vividas, descobertas inesperadas, limites enfrentados e reinvenções necessárias que o cotidiano escolar frequentemente impõe.

Embora em alguns momentos eu tenha tido a liberdade de substituir o livro didático por materiais que dialogavam melhor com o contexto e necessidades dos/as meus/minhas alunos/as, essa mesma autonomia não se estendeu ao uso das plataformas digitais oferecidas pelo Estado. Tanto o Portal NetEscola quanto o *Go English* são de uso obrigatório para professores/as da rede estadual de ensino, o que

impõe um certo engessamento às práticas pedagógicas. O Portal NetEscola foi criado em meio à urgência provocada pela pandemia, como uma tentativa de garantir a continuidade do ensino nas escolas da rede pública. Com a proposta de padronizar o processo educativo, passou a abranger diversas disciplinas do currículo escolar, oferecendo conteúdos organizados em formato digital. O *Go English*, por sua vez, surgiu com um foco mais específico: o ensino da língua inglesa. Sua chegada às escolas veio acompanhada do discurso de que a plataforma ampliaria as habilidades dos/as estudantes nesse idioma, promovendo uma suposta modernização do ensino.

No entanto, a implementação do *Go English* está diretamente ligada às novas exigências do PISA (*Programme for International Student Assessment*), que, a partir de 2025, incluirá a avaliação das competências em línguas estrangeiras, além das já tradicionais áreas de leitura, matemática e ciências. Diante disso, é possível perceber que a adoção da plataforma ultrapassa o campo das decisões pedagógicas e revela uma tentativa de alinhar a rede pública de ensino a parâmetros internacionais de avaliação, nem sempre compatíveis com as particularidades do contexto educacional brasileiro. No decorrer do mestrado, meu percurso foi sendo atravessado por diferentes leituras e discussões que me levaram a refletir sobre o uso crítico das tecnologias digitais no contexto educacional, me levando a questionar se a utilização desses recursos atende de forma eficaz às propostas voltadas para a integração efetiva da tecnologia nas escolas.

Somente no segundo semestre de 2024, foi anunciada a plataforma *Go English* como material complementar para o ensino de língua estrangeira na rede estadual de Goiás. A proposta apresentada pela equipe da plataforma previa a formação dos/as professores/as de língua inglesa a partir de agosto de 2024, um momento de preparo para que a implementação da plataforma ocorresse de fato nas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental e nas três séries do Ensino Médio, a partir de janeiro de 2025.

O uso dessas plataformas, no entanto, levanta questões sobre até que ponto a simples introdução da tecnologia no ensino de línguas assegura, de fato, uma aprendizagem crítica, contextualizada e transformadora. A tecnologia, por si só, não é garantia de inovação pedagógica. Ela precisa estar articulada a um projeto educativo que valorize a escuta, a mediação sensível e a realidade concreta dos sujeitos envolvidos no processo. Como aponta Daniel Ferraz (2018, p. 65):

"A pressão para tecnologizar as escolas tem gerado discussões e pesquisas acadêmicas, mas algumas provocações precisam ser feitas em relação a essa pressão: o que queremos dizer quando desejamos incluir as tecnologias digitais em nossas aulas? Quais são as relações entre tecnologia e educação (linguística)? A tecnologia salva(rá) a educação?".

De acordo com o autor, essas reflexões são fundamentais para entender que a presença de recursos digitais de forma isolada não assegura uma transformação pedagógica significativa se não houver uma problematização crítica sobre suas reais implicações para o ensino e a aprendizagem.

Diante desses questionamentos sobre os materiais complementares e buscando entender de que forma as propostas dialogam com as práticas que vivencio em sala de aula, percebi a necessidade de aprofundar minha compreensão sobre os documentos oficiais que norteiam o ensino da área, especialmente frente à incorporação das plataformas como o *Go English* e Portal NetEscola. Embora o DC-GO reconheça a linguagem como prática social, enfatizando a multiplicidade de linguagens, seja verbal, escrita, corporal, visual, sonora e digital, constatei, como professora que atua diretamente na escola pública, que ainda existem limitações. Uma delas é a maneira como os conteúdos de Língua Inglesa são apresentados: em muitos momentos, ainda se nota a prevalência de uma abordagem baseada na fragmentação do conhecimento e na hierarquização das estruturas gramaticais. Essa percepção se intensificou quando comparei as diretrizes do documento com as experiências propostas pelas plataformas digitais obrigatórias. A impressão que tive, como docente, foi a de que o modelo utilizado pelas plataformas muitas vezes se sobrepõe à promoção de práticas de linguagem mais significativas, o que acaba por distanciar o ensino de realidades plurais e de uma formação crítica.

Essa constatação dialoga com os apontamentos de estudiosos como Walkyria Monte Mor (2009) e Daniel Mello Ferraz (2018), que destacam como esse tipo de abordagem tende a reforçar uma educação reprodutiva, em detrimento da construção de uma consciência crítica e reflexiva. Ao mesmo tempo, reconheço que o documento tem potencial para transformar as práticas pedagógicas ao incentivar a autonomia das instituições no desenvolvimento de atividades que ressignifiquem os conteúdos escolares e promovam a equidade educacional, o que, por sua vez, entra em conflito com as exigências das plataformas estudadas, que impõem um modelo fechado e pouco flexível de ensino.

Foi a partir dessas inquietações que surgiu em mim a necessidade de refletir sobre as possibilidades de uma Educação Linguística Crítica no ensino de língua inglesa no Ensino Fundamental II, especialmente diante da obrigatoriedade do uso das plataformas *Go English* e Portal NetEscola. Essas plataformas, adotadas como materiais pedagógicos complementares na rede pública estadual de Goiás, impactam diretamente o fazer pedagógico, trazendo implicações que merecem análise e problematização. Diante desse cenário, percebi a necessidade de refletir criticamente sobre os sentidos atribuídos às ferramentas digitais, suas propostas pedagógicas, o tipo de ensino que produzem e, sobretudo, os impactos que provocam na construção da linguagem e na formação identitária de nossos/as estudantes.

Inspirada pelos pressupostos da Educação Linguística Crítica, realizei uma análise que parte da minha vivência como professora de língua inglesa na rede pública estadual de Goiás. Essa análise está totalmente vinculada à minha prática em sala de aula, pois surgiu da observação cotidiana do uso das plataformas *Go English* e Portal NetEscola nas aulas com meus/minhas alunos/as. Meu olhar autoetnográfico buscou compreender não apenas os conteúdos propostos por essas plataformas, mas, principalmente, como eles se articulam com as necessidades reais dos/das estudantes, com as políticas educacionais em vigor e com os desafios concretos do processo de ensino-aprendizagem que vivencio diariamente.

Nesse percurso, encontrei uma perspectiva inspiradora em Claudia Hilsdorf Rocha (2018), pois, segundo a autora, a tecnologia não deve ser reduzida a um mero instrumento didático, mas compreendida como parte integrante do discurso social, afetando profundamente a maneira como nos relacionamos, ensinamos e aprendemos. Ela defende que a Educação Linguística Crítica é uma prática vivida e algo que escapa às fórmulas prontas, que se reconstrói continuamente em meio às incertezas e contradições do cotidiano escolar, mas sempre guiada por um movimento plural, coletivo e ético. É justamente a partir dessa compreensão que reconheço que não basta apenas utilizar recursos digitais em sala de aula, mas analisá-los com olhar atento e, sempre que possível, adaptá-los às necessidades dos/as nossos/as estudantes. Diante da fala de Rocha (2018), pude concluir que ensinar línguas também inclui abrir espaço para escutas, narrativas e pertencimentos diversos.

No desenvolvimento dessa pesquisa, adoto uma abordagem qualitativo-interpretativa, que segue características de uma autoetnografia, um caminho que

encontrei por permitir entrelaçar minhas vivências docentes às análises acadêmicas que construo dia após dia. Escolhi essa perspectiva justamente por reconhecer que minhas experiências como professora de língua inglesa na rede pública estadual de Goiás não são desvinculadas daquilo que investigo. Muito pelo contrário, são o meu próprio campo de estudo e análise. Durante o processo de construção da pesquisa, tive acesso a algumas investigações etnográficas que contribuíram significativamente para fortalecer minha escolha metodológica. A primeira, foi a tese do doutorando sergipano Fabione Gomes da Silva (2022, p. 27), cuja introdução me impactou com a afirmação: “dizem que você não encontra a autoetnografia, a autoetnografia encontra você”. Ao me deparar com essa afirmação, fui tomada pela curiosidade de mergulhar nessa perspectiva que me abriu a possibilidade de registrar relatos que, mais do que testemunhos individuais, podem provocar reflexão em outros novos/as estudantes e pesquisadores/as. Como bem aponta Nara Hiroto Takaki (2020, p. 3), trata-se da “possibilidade que o pesquisador tem de reinventar outras maneiras de “performar” sua experiência de vida e reconstruir sua biografia”.

Ao escolher a autoetnografia como abordagem metodológica, abro espaço para narrar experiências boas, frustrantes, dilemas, caminhos e complexidades que atravessam meu cotidiano como professora de língua inglesa recém-chegada ao universo acadêmico do mestrado, onde as disciplinas começaram a expandir meus olhares e a reposicionar meu lugar de fala como pesquisadora em construção. O artigo de Silvio Matheus Alves Santos (2017) também evidenciou, de forma sensível, toda a riqueza dessa metodologia. Para ele, a autoetnografia valoriza a narrativa pessoal e as experiências dos sujeitos e autores da pesquisa, compreendendo o papel político do/da pesquisador/a, sua relação com o tema investigado e o quanto essas escolhas direcionam os rumos da investigação. Conforme destaca Santos (2017), esse tipo de abordagem permite reconhecer a presença do/da pesquisador/a como parte ativa do processo, não como um/a observador/a neutro/a, mas como alguém que também é atravessado/a pelas práticas e pelas histórias que deseja compreender.

Fabício Tetsuya Parreira Ono (2019) descreve a autoetnografia como uma possibilidade de conectar o pessoal, o social, o cultural e o profissional ao realizar esse tipo de pesquisa, “explorando em profundidade experiências, emoções, sentimentos, questionamentos e práticas profissionais nas investigações sobre/na formação de professores/as de línguas, ensino de línguas e formação de professores”.

(Ono, 2019, p.99). Ao escrever esta pesquisa, percebo o quanto minhas vivências como professora estão entrelaçadas com as reflexões que compartilho aqui. Falar sobre uma educação linguística mais crítica, inclusiva e sintonizada com a realidade dos/das estudantes da escola pública é, para mim, também revisitar as experiências que vivi dentro da sala de aula, um caminho com acertos, impasses, silêncios e pequenas conquistas que fazem parte do cotidiano docente. Foi justamente desse chão da escola, atravessado por tantos desafios, que nasceu a necessidade de pensar com mais profundidade o papel que a plataformização tem ocupado no ensino de línguas e, sobretudo, os sentidos que ela assume em contextos marcados por desigualdades históricas e sociais.

O objetivo geral desta pesquisa nasce da minha inquietação como professora de língua inglesa no Ensino Fundamental II da rede pública estadual de Goiás, acerca das atividades propostas tanto no Portal NetEscola quanto na Plataforma *Go English*. A partir das práticas cotidianas em sala de aula, percebi que, embora apresentadas como ferramentas pedagógicas inovadoras, essas plataformas têm, muitas vezes, limitado minha atuação docente, especialmente no que diz respeito à construção de uma Educação Linguística Crítica. Em vez de possibilitar um ensino que valorize a diversidade cultural, a reflexão social e o protagonismo dos/as estudantes, os conteúdos oferecidos seguem um modelo conteudista, engessado e descontextualizado, que pouco dialoga com as realidades dos/as meus/minhas alunos/as. Com esta pesquisa, portanto, busco compreender até que ponto esses recursos digitais têm interferido na construção de um ensino mais significativo, reflexivo e conectado com o mundo vivido por meus/minhas estudantes. Investigar essas limitações, a partir da minha própria experiência docente, torna-se não apenas um exercício acadêmico, mas também um movimento de resistência e ressignificação dentro do meu fazer pedagógico. Para aprofundar essa investigação, defini três objetivos específicos:

- Analisar as diretrizes educacionais que regulamentam o ensino de língua inglesa e o uso das plataformas nas escolas públicas na rede estadual de Goiás.
- Investigar quais concepções de língua e educação linguística perpassam as propostas das plataformas *Go English* e Portal NetEscola, considerando os tipos de atividades, textos e metodologias utilizadas.

- Evidenciar e problematizar as dificuldades enfrentadas em minha prática pedagógica na tentativa de desenvolver uma Educação Linguística Crítica, diante da obrigatoriedade de seguir as propostas das plataformas *Go English* e Portal NetEscola.

Ao longo desta análise, ficou cada vez mais evidente o quanto é urgente repensar o lugar que as tecnologias digitais vêm ocupando no ensino de línguas nas nossas escolas públicas. Durante o mestrado, fui me aprofundando em leituras que abordam a Educação Linguística Crítica, e essas teorizações passaram a dialogar, às vezes de forma incômoda, com o que eu via no cotidiano. Aos poucos, fui percebendo o quanto as práticas mediadas por plataformas como o Portal NetEscola e o *Go English* ainda seguem uma lógica bastante conhecida por nós, professores/as de língua inglesa: memorização de listas, repetição de estruturas, pouco espaço para escuta, diálogo e construção coletiva. Foi justamente ao cruzar essas leituras com a vivência cotidiana em sala de aula que percebi a necessidade de ampliar o olhar para além da dimensão técnica desses recursos e investigar até que ponto tais plataformas contribuem para uma aprendizagem crítica e significativa da língua inglesa ou, ao contrário, reforçam modelos engessados, distantes das realidades vividas pelos/as estudantes da escola pública. É dessa inquietação que nasce esta pesquisa. De um desejo de pensar o ensino de línguas como algo mais do que uma transmissão de conteúdo, mas como um espaço de troca, de afeto, de construção coletiva. Um espaço onde caibam as vozes dos/as alunos/as, suas histórias, seus modos de ver e transformar o mundo.

É nesse cenário que vejo a importância de colocar em prática as leituras realizadas durante o mestrado e promover uma Educação Linguística Crítica que vá além das metas estabelecidas e conteúdos previamente programados, e que convide os/as estudantes a pensar com autonomia, a se posicionar diante daquilo que aprender e a participar ativamente da construção do conhecimento em sala de aula.

A pergunta que orienta esta pesquisa é: em que medida a proposta didática das plataformas Portal NetEscola e *Go English* promove ou limita o desenvolvimento de práticas de Educação Linguística Crítica no ensino de língua inglesa no Ensino Fundamental II das escolas da rede pública estadual de Goiás? Ao levantar esse questionamento, procuro compreender de que forma as práticas de ensino mediadas por tais plataformas interferem na formação de sujeitos mais críticos e engajados,

capazes de se relacionar com o mundo para além da reprodução de conteúdos descontextualizados e desvinculados das suas próprias realidades.

A escolha deste tema tem por base a necessidade de repensar os sentidos que a tecnologia digital vem assumindo dentro da educação pública. É necessário explorar, com criticidade, as possibilidades e limitações que as plataformas *Go English* e Portal NetEscola oferecem ao desenvolvimento de uma Educação Linguística Crítica. O foco da pesquisa não está apenas em avaliar os conteúdos abordados nesses ambientes digitais, mas em refletir se essas ferramentas realmente contribuem para uma aprendizagem dialógica e sensível ao contexto dos/as estudantes ou se acabam reforçando uma lógica homogênea e distante da diversidade.

A presente dissertação está organizada em quatro capítulos, além desta introdução. No primeiro capítulo, discuto as diretrizes curriculares que orientam o ensino de língua inglesa na educação básica, com foco na Base Nacional Comum Curricular e no Documento Curricular para Goiás, evidenciando os descompassos entre os ideais propostos e a prática escolar, bem como as contradições neoliberais presentes nas propostas de ensino ofertadas na rede pública de ensino. O segundo capítulo analisa o Portal NetEscola, refletindo sobre seu uso enquanto ferramenta de apoio pedagógico e suas possíveis funções de controle e padronização do ensino. No terceiro capítulo, examino a plataforma *Go English*, apontando suas potencialidades e limitações no contexto da rede pública estadual. Por fim, no quarto capítulo, realizo uma leitura crítica de ambas as plataformas à luz dos princípios da Educação Linguística Crítica, buscando compreender a contribuição ou limitação dos conteúdos das plataformas em análise para uma formação linguística emancipadora e reflexiva.

Ao identificar possíveis desencontros entre os documentos oficiais, as ferramentas digitais e o que de fato acontece no cotidiano pedagógico, esta pesquisa busca oferecer reflexões que ajudem a construir uma educação linguística mais coerente com as necessidades reais dos sujeitos da escola pública. Isso implica repensar perspectivas teórico-metodológicas, reavaliar prioridades curriculares e propor abordagens que ampliem o protagonismo discente e estimulem a participação ativa e crítica no processo de aprendizagem. A expectativa é que os resultados desta investigação possam colaborar com a construção de uma formação que ultrapasse os limites da aquisição instrumental da língua inglesa, abrindo caminho para práticas mais significativas e socialmente transformadoras.

1. ENTRE O IDEAL E O POSSÍVEL: AS DIRETRIZES CURRICULARES NA PRÁTICA ESCOLAR

No momento em que iniciei minha atuação como professora de Língua Inglesa na rede pública estadual de Goiás, os documentos curriculares oficiais que orientam o ensino em nosso estado já estavam em vigor, o que me impossibilitou perceber o período de transição entre as propostas anteriores e as atuais. Ao realizar a leitura da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) e do Documento Curricular para Goiás - DC-GO (Goiás, 2018), pude constatar que, pelo menos no papel, as diretrizes curriculares para o componente de linguagens no Ensino Fundamental II propõem uma articulação do desenvolvimento das habilidades comunicativas dos/as estudantes com uma reflexão crítica sobre os usos sociais da língua. Essa proposta, sem dúvida, aponta para um ensino mais significativo e interativo da língua inglesa, pois, conforme destaca o DC-GO, “a linguagem é concebida como uma forma de interação humana, de produção de sentidos, de formação de identidades” (Goiás, 2018, p.136).

No entanto, ao observar toda a dinâmica que envolve o processo educacional, percebo um descompasso entre o que está previsto nos documentos oficiais e o que, de fato, geralmente acontece nas salas de aula. Na prática, o ensino de língua inglesa ainda enfrenta diversos desafios, muitos dos quais são dificuldades reais que vivencio no meu cotidiano como professora de língua inglesa na escola pública. Como exemplos, cito a falta de estrutura que permita a utilização de recursos tecnológicos voltados para o ensino de língua inglesa, como a falta de internet na escola, número insuficiente de computadores ou até mesmo falta de projetores em sala, também ressalto a necessidade de formação docente adequada para adquirir um conhecimento melhor sobre o que é proposto para o ensino, principalmente acerca da inserção das novas tecnologias, de modo que nos permitam colocar em prática o que as diretrizes e normativas sugerem. A realidade das salas de aula nem sempre permite que o ensino se desenvolva conforme as demandas, principalmente pela ausência de materiais didáticos que dialoguem com as necessidades dos/as alunos/as.

Ainda que a abordagem comunicativa e os multiletramentos sejam princípios fundamentais defendidos pelos documentos oficiais em estudo, as condições reais de ensino frequentemente enfrentam um distanciamento entre o que é idealizado e o que

é possível. Como docente, vivo essa tensão diariamente e me questiono até que ponto essas diretrizes conseguem, de fato, se concretizar no cotidiano escolar e qual o papel do/da professor/a na mediação entre os princípios da Educação Linguística Crítica, a realidade da sala de aula e a utilização de recursos educacionais dentro da rede pública.

Tal inquietação é respaldada por Roberval Araújo de Oliveira (2011, p. 82), quando afirma: “não é meu intuito tecer uma crítica aos documentos oficiais. Eles descrevem/prescrevem um estágio ideal do sistema de educação pelo qual ainda ansiamos”. O autor chama a atenção para a necessidade de reconhecermos as lacunas existentes entre a educação idealizada pelos especialistas e a escola vivenciada pelos/as nossos/as educandos/as. Essa observação reforça a minha percepção de distanciamento existente entre os documentos oficiais e uma prática educativa que se aproxima da realidade social e cultural dos/as meus/minhas alunos/as.

Diante desse contexto, venho pesquisando como a organização curricular do ensino de Língua Inglesa em Goiás se estrutura a partir da BNCC e do DC-GO. Ambos os documentos trazem uma perspectiva que enfatiza a língua como prática social, mas sua implementação depende de múltiplos fatores, entre eles, as iniciativas governamentais para modernizar o ensino. Desde que passei a fazer parte do quadro de professores/as da rede estadual de Goiás, tenho acompanhado tentativas do governo de integrar novas tecnologias ao ensino de línguas, o que levanta questionamentos sobre como esses recursos dialogam com a realidade das escolas e com as necessidades reais dos/as professores/as e estudantes. Como destaca Oliveira (2011, p. 83), “não basta que as escolas tenham todos os recursos materiais existentes; é preciso que o professor e o educando sejam capazes de fazer uso vantajoso desses recursos”. Nesse sentido, não se trata apenas de oferecer máquinas com acesso à internet nas escolas, mas de garantir oportunidades para aprimorar práticas pedagógicas que façam sentido e promovam aprendizagens significativas em contextos muito marcados por desigualdades e singularidades.

Esse cenário também me leva a refletir, de forma crítica, sobre os documentos orientadores de ensino, que, embora tragam um esforço em contextualizar o ensino à realidade dos alunos e alunas, acabam por reproduzir a mesma lógica de organização baseada em competências e habilidades. Os documentos oficiais reforçam, por

exemplo, a estrutura em eixos e destacam o papel das tecnologias na aprendizagem. No entanto, como tenho observado em minha atuação em sala de aula, tanto o DC-GO quanto a BNCC acabam muitas vezes funcionando como instrumentos de padronização do currículo escolar, que tendem a reduzir a complexidade do trabalho docente ao enquadrar saberes em habilidades mensuráveis e fragmentadas. Ainda que o documento traga uma proposta que reconhece a pluralidade cultural e linguística dos/as alunos/as, ele também carrega contradições que revelam a influência de uma lógica neoliberal. Percebo essa lógica presente, por exemplo, na forma como a língua inglesa é valorizada quase que exclusivamente como uma ferramenta para a inserção no mercado de trabalho. Com isso, outras dimensões da linguagem, como sua potencialidade para expressar identidades, sentimentos e formas de ver o mundo, acabam sendo deixadas de lado. Essa percepção me incomoda, porque sei, na prática, que meus/minhas alunos/as são muito mais do que futuros profissionais: são sujeitos com histórias, desejos e modos singulares de se relacionar com a linguagem.

Deixo evidente que a minha intenção não é a de negar a importância dos documentos oficiais. Pelo contrário, acredito que eles trazem contribuições importantes, sobretudo pelo fato de estabelecer princípios básicos e orientadores para as escolas, pela tentativa de garantir uma educação equitativa e até mesmo pelas propostas de uma abordagem intercultural para o ensino de línguas estrangeiras. De fato, é necessário olhar para eles com criticidade, atento às contradições que trazem em seu texto e aos silenciamentos que, muitas vezes, impõem. Para mim, ressignificar o ensino é justamente isso: reinterpretar as diretrizes à luz da realidade que vivo em sala de aula, dar novo sentido ao que está posto a partir dos encontros reais com meus/minhas estudantes, com suas vozes, seus contextos e suas necessidades. É nesse movimento de escuta, reflexão e reinvenção que minhas práticas pedagógicas ganham vida e se tornam mais coerentes com aquilo que acredito enquanto educadora.

Christian Laval (2019) contribui com essa discussão ao afirmar que, diante dos novos modelos de aprendizagem mediados por tecnologias digitais, o papel do/a professor/a passa a ser redefinido, não sendo mais o de transmissor de conhecimentos, mas sim de motivador, orientador e avaliador. “Ele deve ser um orientador de pesquisas pessoais e exercícios padronizados em suporte informático

para justificar a compra de equipamentos em nome da substituição do trabalho pelo capital” (Laval, 2019, p. 176). Ao priorizar competências voltadas para a lógica da empregabilidade, a escola corre o risco de perder sua função formativa e se distancia de seu papel essencial: o de ser espaço de emancipação, reflexão e construção de sentidos.

Nesse sentido, embora as diretrizes atuais para o ensino no Brasil e no nosso estado se revelem, em termos teóricos, sintonizadas com os discursos críticos das teorias educacionais contemporâneas, ao visarem formar sujeitos aptos a se inserirem no mercado de trabalho, atuarem nas redes digitais e perseguirem projetos pessoais, o que observo é uma realidade marcada por contradições e desencontros. Como alerta Roberval Araújo de Oliveira (2011, p. 80), é preciso cautela para que tais diretrizes não sejam lidas apenas como sinal de avanço, pois os documentos oficiais, embora revestidos de um discurso inovador, muitas vezes caracterizam-se como parte daquilo que Oliveira (2011) denomina por “política do fingimento”, dado o abismo entre o que prescrevem e o que, de fato, é possível realizar nas escolas públicas. Ainda, segundo o autor, há uma “incoerência nítida entre o que rezam nossas leis relativas à educação linguística e a crua realidade do ensino de LE em nossas escolas públicas” (Oliveira, 2011, p. 80), o que evidencia uma prática distante do discurso prescrito nos documentos oficiais. Tal crítica dialoga com o cotidiano que vivo em sala de aula, pois enfrento diariamente o desafio de mediar esse distanciamento perceptível existente entre as normativas que regem tanto o nosso ensino público goiano e também o brasileiro e as condições concretas de ensino, buscando caminhos de ressignificação que partam do compromisso com uma educação linguística crítica e situada na minha realidade local.

Portanto, ao articular a análise das diretrizes curriculares com a crítica à lógica neoliberal, evidencia-se como a BNCC e o DC-GO, embora apresentem traços discursivos progressistas, reforçam práticas que podem comprometer uma educação verdadeiramente democrática, crítica e inclusiva. Tal compreensão é fundamental para refletirmos sobre o tipo de sujeito que se pretende formar e sobre as consequências dessas escolhas para os processos de aprendizagem na escola pública brasileira.

1.1 A BNCC E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: INTENÇÕES, ALCANCES E DESCOMPASSOS

A proposta de criar um documento que unificasse as diretrizes, normas e conteúdos da educação básica no Brasil não surgiu de uma hora para outra. Trata-se de um debate antigo, que vinha ocorrendo há décadas a partir dos documentos anteriores e marcado por avanços e retrocessos em torno das questões educacionais no nosso país. A BNCC, embora só tenha sido oficialmente aprovada em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e no ano seguinte, para o Ensino Médio, representa, de certa forma, um marco nesse longo processo. Sua publicação trouxe a promessa de garantir direitos de aprendizagem e definir conteúdos considerados essenciais para todas as etapas da Educação Básica, orientando tanto redes públicas quanto privadas de ensino em todo o país.

Desde então, os Estados e Municípios foram convocados a alinhar seus currículos com base nesse documento, como ocorreu no estado de Goiás com a criação do DC-GO. Em tese, esse alinhamento buscava uma formação mais igualitária e coerente com as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE), conforme lido no conceito sobre a própria BNCC:

documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (Brasil, 2017, p. 7).

A BNCC é um documento de acesso público, totalmente disponibilizado para acesso via internet, o que permite que qualquer usuário/a possa consultar suas diretrizes de maneira democrática e transparente. Logo em sua introdução, o texto apresenta os fundamentos legais e pedagógicos que o sustentam, bem como conceitos-chave que orientam sua proposta, como a ideia de competências, direitos de aprendizagem e equidade. O documento é estruturado por etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e contempla todas as áreas do conhecimento, incluindo a área de Linguagens, da qual o componente curricular de Língua Inglesa faz parte. Essa organização visa criar uma melhor articulação entre as fases do percurso escolar estudantil, estabelecendo diretrizes para cada um dos componentes curriculares, bem como os objetivos a serem

alcançados em cada uma de suas etapas. Sávio Siqueira (2025) conceitua a BNCC como um documento orientador que busca definir as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas durante o percurso da educação básica, enfatizando sua importância em relação à promoção da “igualdade no nosso sistema educacional, contribuindo decisivamente para a formação integral do educando e para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática” (Siqueira, 2025, p. 213).

No entanto, reconheço que o ideal nem sempre é o que vivenciamos em nossa realidade. Embora a BNCC exerça um papel central na definição das diretrizes pedagógicas que orientam o ensino nas escolas brasileiras, seu caráter normativo, amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ainda enfrenta sérios desafios quando chega às salas de aula. A própria ideia de “formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2007, p.7), apesar de sua amplitude, muitas vezes esbarra em contradições entre a proposta e o cotidiano. Na prática, diversos estudos mostram que essas diretrizes têm gerado questionamentos importantes sobre a dificuldade de adaptá-las às realidades concretas das escolas brasileiras em contextos escolares desiguais e diversos. Por exemplo, embora a abordagem intercultural e o contato com diferentes culturas para o ensino de inglês sejam propostos pela BNCC, geralmente não é isso que encontramos nos recursos oferecidos para esse fim, seja nos livros didáticos, materiais de apoio ou nas plataformas educacionais. Por mais que as diretrizes tragam avanços importantes, são justamente as contradições entre as realidades existentes e o que é prescrito que distanciam a educação da apropriação.

Ao estabelecer dez competências gerais para a Educação Básica, a BNCC propõe uma articulação entre conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que preparem os/as estudantes para lidar com os desafios do cotidiano, do exercício da cidadania e das demandas do mundo do trabalho. Porém, na realidade que tenho vivenciado, essas competências não se encaixam em um contexto marcado pela fragmentação curricular e pela limitação de recursos. Na prática, o que percebo é que várias competências e habilidades dispostas no documento nem sempre dialogam com as especificidades locais e com os sujeitos que habitam nossas salas de aula. O desafio, portanto, é pensar como as propostas normativas podem, de fato, contribuir para um ensino de línguas mais crítico, inclusivo e situado.

O documento em análise se refere à terceira versão do documento inicialmente proposto, o que, para o componente de língua inglesa, trouxe mudanças significativas, entre elas, a substituição do termo anteriormente utilizado “Língua Estrangeira Moderna” pelo conceito de Inglês como Língua Franca. Essas mudanças são metaforicamente apresentadas por Sávio Siqueira (2025) como “limões”, acredito que, pelo fato de serem azedos, mas também por serem frutos cheios de possibilidades quando utilizados com criatividade. O autor recorre ao limão para apresentar a maneira como “os educadores de língua inglesa, a começar por aqueles que, no âmbito de suas realidades locais, se viram instados a seguir ou até produzir os currículos locais a partir das orientações e diretrizes preconizadas pela BNCC” (Siqueira, 2025, p. 218), ou seja, da maneira como professores/as fizeram dessas alterações a sua própria limonada. Embora lúdica, a metáfora apenas traduz com precisão os sentimentos de muitos/as professores/as, diante das exigências impostas por uma política curricular, que exige a pressa nas adaptações diante dos passos lentos que caminhamos nas salas de aula.

No que diz respeito ao ensino de Língua Inglesa, a BNCC enfatiza que aprender inglês não deve ser apenas um exercício mecânico, mas um processo que permite ao/à estudante compreender e se posicionar criticamente no mundo. Todavia, percebo nos materiais disponibilizados para o ensino de língua inglesa o oposto daquilo que está escrito no documento. Outro aspecto a ser citado é a ênfase na valorização das diferentes culturas e linguagens, a partir do questionamento: “Que inglês é esse que aprendemos na escola?” (Brasil, 2017, p. 241). O que percebo, no entanto, é a predominância de conteúdos previamente definidos, que privilegiam apenas determinadas vertentes da língua inglesa. Isso ocorre mesmo diante das propostas do documento, que preveem a criação de novas formas de engajar e incentivar a participação dos/as estudantes, de modo a possibilitar não apenas o acesso a saberes linguísticos, mas também a promoção de uma formação crítica, voltada para o exercício da cidadania. A BNCC rompe com a visão tradicional da língua inglesa como pertencente exclusivamente a países hegemônicos, e propõe uma abordagem mais inclusiva e plural. Como afirma o próprio documento, “nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do ‘estrangeiro’, oriunda de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa”. (Brasil, 2017, p. 241).

O documento apresenta três implicações referentes ao ensino de língua inglesa para que o trabalho possa atingir seus objetivos, sendo a primeira uma revisão das relações entre língua, território e cultura; a segunda diz respeito aos multiletramentos; e a terceira tem como foco as abordagens de ensino. São essas três implicações que orientam os denominados “eixos organizadores”, sendo eles: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. Além disso, o documento apresenta as competências específicas para cada área do conhecimento e, ao apresentar as habilidades, as áreas de conhecimento são divididas em seus componentes curriculares. Na área de linguagens, as competências específicas são divididas em seis, como observado na Figura 2, apresentada a seguir.

Figura 2 - Quadro de competências para o ensino de língua inglesa



COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA INGLESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.
6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017, p. 246)

De acordo com o documento em análise, existe uma preocupação em tornar igualitário o reconhecimento da língua inglesa falada em diferentes culturas. É possível perceber que, em todas as competências apresentadas na gravura anterior, linguagem, cultura e diversidade são o foco. Em minha prática docente, por exemplo, ao seguir as orientações dos modelos preestabelecidos pelo governo, deixo de desenvolver atividades complementares em que os/as estudantes possam conhecer diferentes variações do inglês faladas em outros países. Pelo fato de as plataformas já trazerem suas atividades prontas, e por não abrir um espaço para interação e diálogo, as possibilidades de trabalhar a língua inglesa em uma perspectiva multicultural ficam bastante comprometidas. Assim, mesmo que os documentos oficiais tragam em seus textos a valorização da diversidade, na prática, o que realmente percebo é que a imposição de conteúdos padronizados e voltados para vertentes consideradas “elitizadas” da língua inglesa reproduz uma visão homogênea da língua, o que desconsidera os múltiplos contextos socioculturais em que o inglês é utilizado. Isso se evidencia nas próprias plataformas digitais e materiais didáticos que trazem, em sua maioria, situações comunicativas centradas em países como os Estados Unidos e a Inglaterra, que reforçam estereótipos culturais e distanciam o ensino das subjetividades e vivência dos/as nossos/as alunos/as.

Embora a BNCC tenha como um de seus objetivos uma contribuição para “o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos” (Brasil, 2017, p. 241), no que diz respeito ao ensino de língua inglesa, o documento não leva em consideração as particularidades e a heterogeneidade das diferentes realidades que estão presentes nas nossas escolas. Ao realizar a leitura do texto apresentado no documento, percebo conteúdos padronizados e sequenciais, dificultando que professores/as tragam para a sala a subjetividade tão essencial para o ensino de línguas. Além disso, a obrigatoriedade do ensino de Língua Inglesa na educação básica, estabelecida pela BNCC, gerou impactos diretos na organização curricular das escolas, pois essa diretriz reforçou seu papel no currículo e demandou adaptações tanto nos materiais didáticos quanto nas práticas pedagógicas.

Desde o início da minha trajetória docente, não encontrei muita dificuldade em adaptar as propostas do documento aos conteúdos relacionados a cada série, pois é

possível atuar nas brechas de suas propostas e trazer para a sala de aula um pouco do mundo dos/as nossos/as estudantes. Ao mesmo tempo, encontrei diversos desafios em conciliar essas orientações com as condições reais e desafiadoras no contexto de plataformização da língua inglesa em minha escola. A BNCC trouxe uma visão ampliada do ensino de línguas, mas sua efetivação depende de uma série de fatores que vão além do que está escrito no papel e do que é proposto pela Secretaria de Educação do Estado. Para mim, que aprecio a dimensão intercultural apresentada como um dos eixos da BNCC, vejo com bons olhos por acreditar que o ensino da língua vá além do foco apenas nas habilidades de leitura, escrita, escuta e fala. No entanto, quando analisamos o cotidiano das escolas públicas, a aplicação dessas diretrizes se mostra bastante desafiadora, sobretudo porque os recursos disponibilizados para as aulas de Língua Inglesa são materiais prontos e pré-definidos, com pouca margem para possíveis intervenções do/a professor/a. Nesse sentido, é necessário considerar que, como afirma Oliveira (2011, p. 87),

a legislação [...] destaca a importância de questões como o papel formativo da língua materna e da língua estrangeira, o jogo entre o local e o global na constituição identitária do cidadão de um mundo interligado pela tecnologia digital [...]. A oferta da língua estrangeira não deve pautar-se apenas pelas necessidades do mercado de trabalho ou no contexto sociocultural imediato. Ela deve contemplar, também, os projetos e as aspirações pessoais do indivíduo. (Oliveira, 2011, p. 87).

O autor também ressalta a importância das dimensões de uma educação linguística crítica para a formação de cidadãos/ãs engajados/as e cientes de seus direitos a uma vida mais digna. Essa visão me permite olhar para o ensino de língua inglesa não apenas como instrumento de inserção no mercado ou como uma língua de status e poder, mas como uma prática social, crítica, reflexiva e profundamente ligada às trajetórias de vida e sonhos dos/as nossos/as estudantes.

No entanto, para que essa perspectiva se concretize nas escolas públicas, é preciso reconhecer os desafios que impedem ou limitam sua plena realização, especialmente nesse contexto de plataformização do ensino. Diante de todos esses pontos abordados, mostra-se evidente que a BNCC, especialmente no que se refere ao ensino de língua inglesa, ainda carece de condições para que a concretização de sua proposta seja efetiva nas escolas. Como descrito ao longo do texto, mesmo com uma proposta aparentemente inclusiva e voltada para a formação de sujeitos, na prática, as contradições, limitações, imposições e falta de autonomia docente

acarretam dificuldades em vincular as diretrizes do documento às propostas de ensino vigentes em nosso estado de Goiás.

1.2 O DOCUMENTO CURRICULAR PARA GOIÁS: CONTEXTUALIZAÇÕES REGIONAIS E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE INGLÊS

Com a homologação da BNCC, os estados brasileiros precisaram adaptar suas diretrizes curriculares para alinhar-se ao novo documento. Em Goiás, esse processo resultou no Documento Curricular para Goiás (DC-GO), que buscou traduzir as orientações nacionais para a realidade da rede estadual de ensino. O DC-GO em muito se assemelha à BNCC, principalmente em relação às competências e conteúdos, embora existam marcas das especificidades do ensino público goiano, da diversidade sociocultural dos/as estudantes e das particularidades presentes no estado de Goiás. Assim como o documento orientador, o DC-GO é de fácil acesso, sendo disponibilizado pela internet através do site do Governo do Estado. O documento é dividido em três volumes distintos, sendo o volume I destinado à educação infantil; o volume II aos anos iniciais do ensino fundamental, representado pelas turmas de primeiro ao quinto ano; e o volume III aos anos finais, contemplando as turmas de sexto ao nono ano.

Em sua introdução, o DC-GO apresenta os marcos legais que embasaram sua formulação, aspectos regionais que influenciam o processo educacional e as divisões de acordo com cada etapa escolar. O documento foi elaborado com o apoio de vários profissionais da área da educação de diversas partes do Estado de Goiás, com o intuito de definir as aprendizagens e conteúdos essenciais para os/as estudantes que compõem a Educação Básica. Conforme descrito em suas diretrizes, o documento:

aproxima a legislação curricular vigente em nosso país da realidade goiana, sendo um instrumento indispensável para todos os gestores estaduais, municipais, escolares e profissionais da educação em geral na (re)elaboração de suas propostas pedagógicas, projetos políticos pedagógicos e planos de aula que configuram-se como documentos que estão diretamente conectados uns aos outros e todos imbricados ao DC-GO. (Goiás, 2018, p. 44).

Assim como a BNCC, o documento é dividido pelas quatro áreas de conhecimento, sendo elas: linguagens, ciências humanas, ciências da natureza e seus devidos componentes curriculares, ou seja, as disciplinas contempladas por cada uma das áreas. O documento também é regido pelas mesmas dez competências

gerais apresentadas no documento orientador que envolvem todos os anos da Educação Básica. Além disso, apresenta as competências específicas para cada área do conhecimento e, ao apresentar as habilidades, as áreas de conhecimento são divididas em seus componentes curriculares. Os da área de linguagens, por exemplo, são: língua portuguesa, língua inglesa, arte e educação física. Assim como na BNCC, as competências específicas da área de linguagens são divididas em seis, de acordo com a representação da Figura 3.

Figura 3 – Quadro de competências para a área de linguagens

QUADRO 13 - COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	
1	Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2	Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4	Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socio-ambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5	Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6	Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Fonte: DC-GO (Goiás, 2017, p. 63).

No que diz respeito ao ensino de Língua Inglesa, o DC-GO reafirma a importância da língua como ferramenta de comunicação e interação social e também ressalta a “valorização da língua como prática social” (Goiás, 2018, p. 202). Segundo o documento, as orientações presentes em seu texto “permitirão ao professor enriquecer suas práticas pedagógicas, no intuito de que o estudante possa conhecer, aplicar, analisar, avaliar e criar diversas práticas sociais e culturais em língua inglesa”. (Goiás, 2018, p. 202). Embora a proposta dialogue com a minha própria visão de ensino, na qual a língua estrangeira deve ser compreendida como uma oportunidade para novas experiências e não apenas como um código a ser decifrado, a realidade das escolas públicas e materiais ofertados nem sempre permite que essa abordagem se desenvolva plenamente.

Além disso, o DC-GO incorpora as novas tecnologias de informação e comunicação como uma ferramenta pedagógica essencial para o ensino de línguas, reconhecendo a necessidade de preparar os/as estudantes para um mundo cada vez

mais digital. Essa perspectiva parece bastante promissora, mas na prática, a infraestrutura das escolas nem sempre acompanha essa demanda. Em minha experiência, o acesso limitado a dispositivos tecnológicos e à internet faz com que essa diretriz se torne, muitas vezes, um ideal distante da realidade. Outro ponto é a logística de uso dos *Chromebooks* dentro do espaço escolar. Em nossa escola existe apenas um laboratório móvel, contendo 33 aparelhos ofertados pelo Governo, e não somente a língua inglesa, mas todas as outras disciplinas têm uma demanda específica em relação ao uso desses dispositivos, já que as atividades no Portal Net Escola são desenvolvidas para todas as disciplinas que compõem o currículo escolar. Dessa forma, a efetivação das propostas do documento depende de um esforço coletivo que vá além da reformulação curricular, envolvendo a melhoria também dos recursos atualmente ofertados que garantem a inserção de recursos tecnológicos nas escolas públicas do Estado de Goiás.

Com relação à estrutura curricular Língua Inglesa do DC-GO (Goiás, 2018), as competências encontradas no documento são idênticas às apresentadas na própria BNCC, e em muitos aspectos os documentos se assemelham. A disciplina é estruturada por eixos, sendo eles: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos linguísticos e Dimensão intercultural. Segundo o documento, esses eixos estão intrinsecamente ligados às práticas sociais de uso da língua e são trabalhados no contexto escolar por meio de unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades que objetivam alcançar as competências específicas das Linguagens, do componente curricular em pauta (Goiás, 2018, p. 201). A Figura 4 apresenta as Competências Específicas voltadas para o ensino de Língua Inglesa apresentadas pelo DC-GO:

Figura 4 - Quadro de competências para a disciplina de língua inglesa

Quadro 18 – Competências Específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental	
1	Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
2	Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
3	Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
4	Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
5	Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.
6	Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

Fonte: DC-GO (Goiás, 2017, p. 63)

O quadro curricular de cada disciplina é dividido por séries, sendo cada bimestre denominado “Bloco”. Esses blocos são divididos em: Eixos; Unidade Temática; Objeto de conhecimento e; Habilidades. Nos conhecimentos linguísticos, os conteúdos são apresentados em tópicos, sendo:

6º ano: *Simple Present* e *Present Continuous*, *Imperative*, *Pronouns*.

7º ano: *Simple Past* e *Past Continuous*, *Modal verbs Can*, *Could*.

8º ano: *Simple Future* e *Going to*.

9º ano: *Linking words*, Elementos de persuasão e argumentação.

Pesquisadores/as, como Walkyria Monte Mor (2009), criticam metodologias que reforçam uma educação voltada para a reprodução de conteúdos em vez de estimular a construção de um pensamento criativo e reflexivo. Nesse modelo, o conhecimento é apresentado de forma fragmentada e segue uma sequência previamente definida, com níveis de dificuldade que progridem gradualmente, limitando a autonomia dos sujeitos no processo de aprendizagem. Assim,

No ensino de línguas estrangeiras, por exemplo, o princípio da redução é percebido no planejamento das unidades gramaticais, por meio de livros e aulas; a classificação é observada nas aulas iniciais e na sequência do que deve ser ensinado. Muito frequentemente, o verbo *To Be* é a lição inicial, seguido pelo *Present Continuous (...ing)*, o *Present Simple (do/does)*, *future* com *'going to'*, *Simple Past Tense (did)*; verbos regulares e irregulares) e assim por diante. (Monte Mór, 2009, p.181).

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Fernanda Coelho Liberali (2016) destaca a importância de refletirmos sobre a intencionalidade das atividades propostas no contexto educacional. Segundo a autora, é preciso “pensar nas regras, na comunidade, na divisão de trabalho entre os diferentes sujeitos da atividade, nos papéis que os sujeitos assumirão, no objeto em construção e, fundamentalmente, nos instrumentos mais adequados ao contexto” (Liberali, 2016, p. 22). Apesar do fato de o documento em análise afirmar que os multiletramentos podem abrir espaço para novos olhares e saberes de maneira significativa na vida dos/as alunos/as, o que se observa, na prática, são propostas limitadas e fragmentadas, que pouco contribuem para alcançar o objetivo central dessa perspectiva: a formação de uma consciência crítica nos/as educandos/as. No que diz respeito ao ensino de Língua Inglesa, o documento pontua que:

Podem contribuir, nesse intento, as teorizações dos novos letramentos, ou seja, dos letramentos críticos, dos multiletramentos, dos letramentos digitais

e da multimodalidade, nos quais são propostas práticas educacionais contextualizadas que se voltam não para o uso mecânico de ferramentas digitais para o estudo da língua, mas para os aspectos cognitivos, sociais e políticos presentes no trabalho realizado em ambientes digitais e para a análise e avaliação críticas dos conteúdos disponíveis. (Goiás, 2018, p. 200).

Embora o documento não apresente, de forma explícita, situações que promovam diretamente o desenvolvimento de práticas pedagógicas, ele propõe uma mudança de paradigma aos/às envolvidos/as no processo educacional. A partir de sua leitura, é possível identificar brechas em suas diretrizes que permitem a elaboração de atividades alinhadas a uma proposta de ensino voltada para a criticidade. Ao sugerir “práticas educacionais contextualizadas”, o documento abre espaço para que as instituições escolares exerçam certa autonomia na condução dos conteúdos, possibilitando abordagens que promovam a formação integral dos estudantes. Nesse contexto, Pedro Augusto de Lima Bastos (2021, p. 25) destaca que “o sucesso comunicativo depende de estratégias comunicativas e recursos atitudinais, e não de normas predefinidas”, chamando atenção para a importância de práticas que valorizem a linguagem como ação situada, e não apenas como um sistema de regras.

Ainda que normas linguísticas e estruturas gramaticais continuem presentes na aula de língua inglesa, o documento deixa evidente uma concepção de linguagem como prática social, que possibilita ao sujeito construir sua trajetória por meio das interações que estabelece. As premissas da educação linguística crítica vão de encontro a esse pensamento, pois compreendem a linguagem como um espaço de disputa simbólica e de construção de sentidos sociais. Dessa forma, a prática docente não deve se restringir à simples transmissão de estruturas linguísticas, mas assumir um papel político, intervindo, por meio da linguagem, em prol de práticas mais justas, dialógicas e emancipatórias. Como ressalta Kanavillil Rajagopalan (2003), é preciso reconhecer o potencial transformador da linguagem no enfrentamento das desigualdades sociais e na construção de uma escola mais crítica e inclusiva. Segundo o autor:

A linguagem se constitui em importante palco de intervenção política, onde se manifestam as injustiças sociais pelas quais passa a comunidade em diferentes momentos da sua história e onde são travadas constantes lutas. A consciência crítica começa quando se dá conta do fato de que é intervindo na linguagem que se faz valer suas reivindicações e suas aspirações políticas. Em outras palavras, toma-se consciência de que trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta. (Rajagopalan, 2003, p. 125).

Assim, o ensino de língua inglesa, quando pautado em uma perspectiva crítica, torna-se uma possibilidade real de promover conscientização, reconhecimento e transformação social no contexto educacional público. Para Rajagopalan (2003), pensar a linguagem criticamente significa reconhecer que ela não é apenas um objeto de estudo isolado, mas um fenômeno profundamente vinculado às relações de poder, às disputas ideológicas e às identidades sociais. A partir do momento em que me familiarizei com as perspectivas de uma educação voltada para a criticidade, compreendi que pensar a linguagem exige ir muito além do ensino técnico da língua. É necessário reconhecê-la como algo vivo, atravessado por relações de poder, identidades culturais e contextos sociais. Nesse processo, o/a professor/a de língua inglesa não pode se limitar ao papel de transmissor de conteúdos e regras, pois precisa estar sensível às realidades dos seus alunos e alunas, e consciente do impacto social e formativo da linguagem no cotidiano escolar.

Embora tenha essa consciência de revisar constantemente minhas próprias práticas pedagógicas e de enfrentar os desafios estruturais que o contexto da escola pública impõe, as múltiplas demandas direcionadas aos/as professores/as têm dificultado a efetivação das propostas de interação e construção apresentadas no DC-GO. A intenção de trazer para o ambiente escolar metodologias inovadoras e de construir uma relação de escuta e diálogo no ensino de língua inglesa, tem se tornado um espaço fechado às novas possibilidades. Isso se deve, em grande parte, à platformização do ensino e à consequente redução da autonomia docente, que transformam professores/as em meros executores de tarefas previamente determinadas, restringindo sua capacidade de mediar processos significativos de aprendizagem.

De acordo com o previsto no DC-GO, os componentes da área de Linguagens devem proporcionar uma reflexão sobre a diversidade de linguagens neles presentes, incluindo não só a linguagem verbal, mas também a corporal, visual, sonora, escrita e digital. “A multiplicidade de linguagens está presente nas variadas atividades, nas relações humanas e nas infinitas possibilidades de interações entre os sujeitos” (Goiás, 2018, p. 136). Na prática, isso significa reconhecer que os/as alunos/as trazem múltiplas formas de expressão e comunicação para dentro da sala de aula, formas essas que precisam ser acolhidas, valorizadas e integradas ao processo de ensino. Mas como proceder quando percebemos que a maioria dos diálogos, interações e

comunicação acontece entre aluno/a e máquina? O que era para ser um espaço de trocas, de escuta ativa e de construção coletiva passa a se resumir a cliques, envios automáticos de respostas e correções padronizadas. Diante desse cenário, percebo que o meu papel enquanto professora tem sido reduzido a uma função técnica, e as linguagens presentes na sala de aula deixaram de dialogar com o contexto social e cultural dos/as estudantes. A promessa de um ensino que “oportunize momentos de ressignificação e ampliação das aprendizagens e o pensamento reflexivo e crítico” (Goiás, 2018, p. 205), conforme preveem os documentos oficiais, é esvaziada por práticas que desconsideram a mediação humana e o potencial transformador do encontro entre sujeitos.

Acredito que somente ao adotarmos uma postura crítica e engajada diante das propostas presentes nos documentos oficiais, seremos capazes de fazer com que as habilidades e competências neles estipuladas, ganhem vida, voz e escuta no nosso cotidiano escolar. Não basta compreendê-los como metas normativas que orientam a educação em nossas escolas. Muito além disso, é necessário contextualizá-los, dar-lhes sentido diante das histórias, dos corpos, das culturas e das vivências que se fazem presentes em nossas salas de aula. E essa é, para mim, a essência da Educação Linguística Crítica: transformar o currículo em prática significativa e afetiva, capaz de promover justiça social e ampliar os horizontes dos/as nossos/as estudantes.

1.3 CONTRADIÇÕES NEOLIBERAIS NOS DOCUMENTOS CURRICULARES: ENTRE A FORMAÇÃO CRÍTICA E O DESEMPENHO TÉCNICO

Ao refletir sobre os documentos oficiais que orientam o ensino de língua inglesa no Brasil e em Goiás, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DC-GO), percebo que não é possível analisá-los sem levar em consideração os contextos políticos e ideológicos em que foram elaborados. Ambos os documentos são apresentados como referências pedagógicas dentro do nosso contexto educacional, e trazem, como uma das competências específicas da área de linguagens “conhecer e explorar diversas práticas de linguagem em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a

construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva” (Goiás, 2018, p. 137). No entanto, ao aprofundar minha leitura com base nos princípios da Educação Linguística Crítica, percebo sinais de uma lógica neoliberal, tanto na forma como esses documentos se expressam quanto em sua organização interna.

Ainda que a BNCC, a princípio, pareça promover uma formação mais ampla ao relacionar o ensino às demandas sociais e profissionais, sua proposta revela marcas de uma lógica neoliberal ao submeter a educação a critérios de produtividade e empregabilidade. “A mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores como requisitos para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p.13) revela uma concepção de aprendizagem, que instrumentaliza o conhecimento em favor de interesses técnicos e produtivistas. Em relação ao ensino de Língua Inglesa, o DC-GO apresenta como a primeira competência específica para esse ensino “identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho”. (Goiás, 2018, p. 201).

Essa visão do ensino da língua inglesa como preparo do indivíduo para o mercado de trabalho, se relaciona à consolidação da língua como uma língua global, da tecnologia e como língua de preferência nos processos de globalização. Em sua pesquisa de mestrado, Renan William Silva de Deus (2024) pontua que existem interesses mercadológicos voltados para as aulas de língua inglesa, “indicando que esses recursos representam a língua como condição para o trabalho e não como forma de priorizar a formação cidadã e crítica” (De Deus, 2024, p.79). O autor complementa que

essa visão mercadológica do aprendizado de línguas, imbuída pela ideologia do neoliberalismo, é artifício para a elaboração de políticas educacionais que tem por objetivo transmitir o entendimento de que o Estado é um “agente social de transformação” e que se empenha para a formação profissional dos indivíduos impactados por essas políticas. (De Deus, 2024, p. 79).

Nesse modelo, o valor da educação passa a ser medido por sua capacidade de preparar indivíduos aptos a responder de forma eficiente às exigências do mercado e da competitividade global. Assim, a cidadania evocada no documento não se configura como prática crítica e transformadora, mas como adaptação eficiente ao

sistema vigente. Busca-se, como alerta Paula Tatianne Szundy (2019, p. 131), “preparar indivíduos para (inter)agir de forma competente e hábil na sociedade neoliberal, mas com pouco (ou nenhum) aparato crítico para questionar suas iniquidades”, esvaziando o potencial formativo da linguagem como espaço de diálogo, resistência e emancipação. Livia Zenóbio Fortes (2019), ao citar a formação de alunos/as aos quais ela denomina “sujeitos-empresas”, sugere uma mercantilização crescente da educação que forma seres “não encorajados a questionar tais valores e práticas já que os mesmos se formam com o objetivo maior de garantirem seus empregos e assim, ocuparem lugares sociais que o acesso ao capital pode lhes proporcionar” (Fortes, 2019, p. 86).

A BNCC se configura como um enunciado bastante contraditório, pois, ao mesmo tempo em que propõe à valorização da diversidade, da cultura digital e da cidadania ativa, também se estrutura com base em princípios de gestão e eficiência, centrada no desenvolvimento de competências que respondem aos interesses do mercado de trabalho e pela lógica de desempenho, não às necessidades formativas dos sujeitos. Ainda segundo Szundy (2019), o neoliberalismo constrói um indivíduo empreendedor de si, cabendo a ele internalizar as competências e habilidades que lhe garantirão sucesso no mundo do trabalho e acesso aos bens materiais provenientes do capitalismo. Segundo a autora,

Como o foco está no desenvolvimento de competências e não no questionamento das razões que levam certas competências a serem mais ou menos valorizadas do que outras, nas relações de poder que a hierarquização e/ou escolha de competências ajuda a manter e nos interesses a que essas escolhas servem, a construção de práticas de ensino-aprendizagem orientadas por letramentos mais críticos pode ficar comprometida. Forma-se, nesse sentido, mão de obra resiliente para o mercado de trabalho, alinhadas aos preceitos neoliberais. (Szundy, 2019, p. 125).

Como alerta Christian Laval (2019), essa lógica está diretamente relacionada à reconfiguração do papel da escola frente às exigências do neoliberalismo. No atual contexto, a noção de competência assume centralidade nos discursos educacionais, funcionando como instrumento de regulação das relações sociais e como critério de empregabilidade. O próprio termo “competência”, vocábulo de bastante relevância nos documentos oficiais, revela a tentativa de dissolver o caráter coletivo da educação, substituindo-o por uma perspectiva individualista e performativa. O autor ainda destaca que a escola passa a operar “de uma lógica dos conhecimentos para uma

lógica da competência” (Laval, 2019, p. 97), moldando-se às necessidades do mercado e transformando os sujeitos em capital humano permanentemente monitorado e adaptável às flutuações econômicas. A ênfase nas competências, portanto, não é neutra, pois responde a um projeto político que esvazia o potencial transformador da escola pública e compromete a construção de uma educação linguística voltada para a justiça social. Quando se valoriza apenas aquilo que se pode medir, ou quantificar, a complexidade que envolve o processo educacional acaba sendo reduzida ou fragmentada. Em outras palavras, ao invés da promoção do desenvolvimento crítico e reflexivo dos/as alunos/as, são valorizados apenas os desempenhos padronizados, medidos apenas através de um clique na resposta correta, deixando de lado toda a significação do processo da linguagem.

Todas essas competências abordadas nos documentos em estudo, ao privilegiar a fragmentação dos saberes e a quantificação dos resultados de aprendizagem, podem esvaziar o potencial crítico das práticas educativas e alinhar-se à lógica do neoliberalismo. Como evidenciam Maria Jozirene Almeida da Silva e Marcelo José da Silva (2023, p. 03), toda essa ênfase tanto na quantificação dos resultados quanto a classificação em rankings, é um processo que leva a transformação da educação em uma mercadoria “na qual aspectos econômicos ganham cada vez mais relevância em detrimento de valores intrínsecos à aprendizagem e ao desenvolvimento humano”. Nesse sentido,

Um dos principais desafios da mercantilização do ensino é a perda do sentido e da essência da educação. Ao tornar a educação um produto comercializável, coloca-se em risco sua finalidade primordial: formar indivíduos críticos, autônomos e capazes de contribuir para o progresso da sociedade. O foco excessivo nos resultados pode comprometer, sobremaneira, a qualidade do ensino, reduzindo-o a uma mera transmissão de conhecimentos, sem espaço para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, criatividade e reflexão. (Silva; Silva, 2023, p. 03 e 04).

Essa análise me remete a uma fala de uma das responsáveis pela implementação da plataforma de ensino de língua inglesa *Go English* no Estado de Goiás. Durante reunião para fins de alinhamento sobre a plataforma com os/as professores/as da regional de Anápolis, da qual faço parte, foi afirmado que a implementação da plataforma *Go English* se relaciona diretamente com a avaliação PISA (*Programme for International Student Assessment*), conduzida pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), que mede o desempenho de estudantes em leitura, matemática e ciências e, a partir de 2025,

incluirá também as competências em leitura, compreensão e produção oral em língua inglesa. Em consonância com essa perspectiva, Lucilene Amarante e Leonardo Dorneles Gonçalves (2024) destacam que os resultados tanto das avaliações externas quanto dos ranqueamentos da educação pouco evidenciam avanços significativos na aprendizagem, além de contribuírem para um engessamento das práticas docentes. Os autores explicam que:

Na lógica neoliberal, as avaliações externas desencadeiam um conjunto de ações intraescolares cujos objetivos são camuflados no discurso de “fortalecer” as aprendizagens e levar à obtenção de bons índices no ranqueamento. Entretanto, estruturalmente, os processos de aprendizagem se submetem a um currículo nacional que, atualmente, padroniza e determina os conteúdos e fere os conhecimentos historicamente elaborados, sem assegurar as condições para que os estudantes não só aprendam, mas também se desenvolvam. (Amarante; Gonçalves, 2024, p. 254).

Essa metáfora empresarial da escola transforma não apenas os/as alunos/as em consumidores, mas também o próprio processo educativo em um produto mensurável, o que compromete, além do aprendizado, a relação entre professor/a e aluno/a. Segundo William de Souza Santos e João Paulo de Araújo Souza (2024), “as avaliações se tornam a finalidade do processo educacional e são corrigidas pela plataforma, o aluno estuda sozinho e o processo de estudo é gamificado” (Santos; Souza, 2024, p. 202). A partir dessa afirmação, os autores denunciam uma inversão de prioridades, em que a aprendizagem deixa de ser compreendida como um processo que envolve trocas, diálogo e formação, para se tornar um percurso individual voltado apenas para o alcance de metas. O fenômeno da plataformização vem sendo amplamente influenciado pela perspectiva neoliberal, seja pelos conteúdos estudados nas plataformas, ou pelo caráter empresarial que visa o mercado de trabalho. Santos e Souza (2024) destacam que

Outro ponto que precisa ser abordado nesse processo de plataformização é a possibilidade de desumanização do ensino, já que pode ocorrer um esfriamento nas relações entre professores e alunos, o distanciamento entre a conexão e a interdisciplinaridade e o mais grave, que é a não construção de conhecimento e o não estímulo ao indivíduo pensar e ser crítico, já que dentro de uma pedagogia tecnicista busca-se um ensino mecanizado pautado no cumprimento de metas e números de aprovação. (Santos; Souza, 2024, p. 202 e 203).

Outro aspecto relevante diz respeito ao modo como tanto a BNCC quanto o DC-GO tratam a linguagem. Embora reconheçam a linguagem como prática social e sinalizem para a importância da interculturalidade e do letramento crítico, a ênfase

recai, com frequência, sobre a padronização dos saberes e o domínio instrumental das línguas. Essa abordagem revela-se ainda mais preocupante quando aplicada ao ensino da língua inglesa, frequentemente permeado por conteúdos idealizados que associam o idioma ao sucesso pessoal, à fama e à lógica de mercado. De acordo com Vanderlei José Zacchi (2016, p. 167), "a ética empresarial transforma o trabalho no veículo privilegiado da autorrealização: é ao alcançar o sucesso profissional que se 'faz sucesso' na vida". Esse tipo de discurso, frequentemente encontrado não somente em livros didáticos de inglês, mas em discursos de governantes ou até mesmo por professores/as de língua inglesa, reforça uma perspectiva neoliberal que prioriza o desempenho individual e a competitividade, em detrimento de propostas pedagógicas voltadas à formação cidadã e crítica.

É nesse ponto que reconheço a importância da postura crítica diante desses documentos que servem como orientação para as escolas em nosso país. Laval (2004, p. 83) adverte que "o ensino tende cada vez mais a se tornar uma atividade individualizada e isolada, cuja eficácia se mede apenas por meio de resultados mensuráveis". Como professora atuante na rede pública, percebo no cotidiano o quanto essa lógica produtivista pressiona alunos/as e docentes a corresponderem tanto às expectativas numéricas quanto aos rankings comparativos entre estados e escolas, muitas vezes descoladas da realidade local e das especificidades de cada comunidade escolar.

Reconheço que, embora os documentos curriculares tragam contribuições importantes no campo da inclusão, da diversidade e da democratização do acesso ao conhecimento, eles também refletem as tensões de um contexto educacional permeado pela racionalidade neoliberal. Essa contradição exige de nós, educadoras e educadores, uma leitura crítica e cuidadosa, capaz de problematizar o que está prescrito e de ressignificar, no chão da escola, os sentidos do ensino de línguas. Mais do que seguir um roteiro normativo, é preciso agir com intencionalidade pedagógica, ética e política, fazendo da sala de aula um espaço de reflexão, resistência e transformação.

2 Portal NetEscola: Ferramenta de Apoio ou Instrumento de Controle?

O Portal NetEscola foi desenvolvido pela equipe da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO), inicialmente durante o período da pandemia da COVID-19, com o objetivo de dar continuidade ao ensino por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), já que o contexto educacional, durante este período, foi alterado de um sistema presencial para ensino remoto. No ano de 2020, o portal foi implementado de maneira emergencial, quando o fechamento obrigatório das escolas exigiu soluções rápidas para que os/as estudantes da rede estadual não ficassem sem acesso à educação. Nesse período, professores/as e alunos/as tiveram que se adaptar a esse novo formato de ensino, muitas vezes sem infraestrutura, formação, acesso ou condições adequadas. Nem todos os/as estudantes tinham dispositivos para acessar a plataforma, e tudo isso favoreceu uma clara divisão entre aqueles que podiam acessar os recursos disponibilizados e aqueles que ficavam limitados pela falta de um suporte destinado a esse fim.

Após o anúncio do término da pandemia e retorno das aulas presenciais, o Portal NetEscola permaneceu como uma estratégia educacional do governo estadual, se estabeleceu como um espaço de suporte pedagógico online. Embora tenha presenciado todo o processo de mudança referente à realização das aulas durante o período de pandemia, só conheci o Portal NetEscola quando iniciei minhas atividades como professora da rede. Desde o meu ingresso na rede pública estadual, consegui visualizar a importância dada a essa plataforma, não somente para a disciplina que eu ministrava, mas para todas as outras que compõem o currículo escolar. E foi durante os primeiros acessos que percebi lacunas que ainda precisavam ser preenchidas para que, de fato, o portal pudesse contribuir para um aprendizado significativo e alinhado às realidades dos/das estudantes.

Em 2020, a única maneira de acessar a plataforma era via navegador, mas, no ano seguinte, foi lançado o aplicativo, o que ampliou a possibilidade de acesso aos/as estudantes. O acesso ao portal NetEscola é bastante simples e, conforme se demonstra na Figura 5, a interface da plataforma é bastante intuitiva. A Figura 6 representa a página inicial do portal, onde aparecem todas as séries e níveis de ensino, abrangendo todas as turmas do Ensino Fundamental I ao Ensino Médio, incluindo também as turmas da EJA, Educação de Jovens e Adultos, modalidade

também ofertada na rede Estadual de ensino. O aluno ou aluna pode selecionar a disciplina desejada para ter acesso às atividades propostas, clicando no ícone representado pela imagem de um caderno para acessar a disciplina desejada.

Figura 5 - Interface da página de acesso do Portal NetEscola

Olá,

Seja bem-vindo à plataforma de conteúdos didáticos da rede pública estadual de ensino! Aqui você encontra videoaulas, materiais, atividades e listas de exercícios produzidas pelos professores da Secretaria de Estado de Educação. Agora ficou muito mais fácil aprender pela Internet! Vamos juntos? Clique na série desejada e comece o estudo de hoje!

Dicas de Estudo

Biossegurança

Educação Híbrida



Fonte: <https://portalnetescola.educacao.go.gov.br/> Acesso em: 11/03/2025

Figura 6 - Página de acesso às aulas e atividades

Aulas

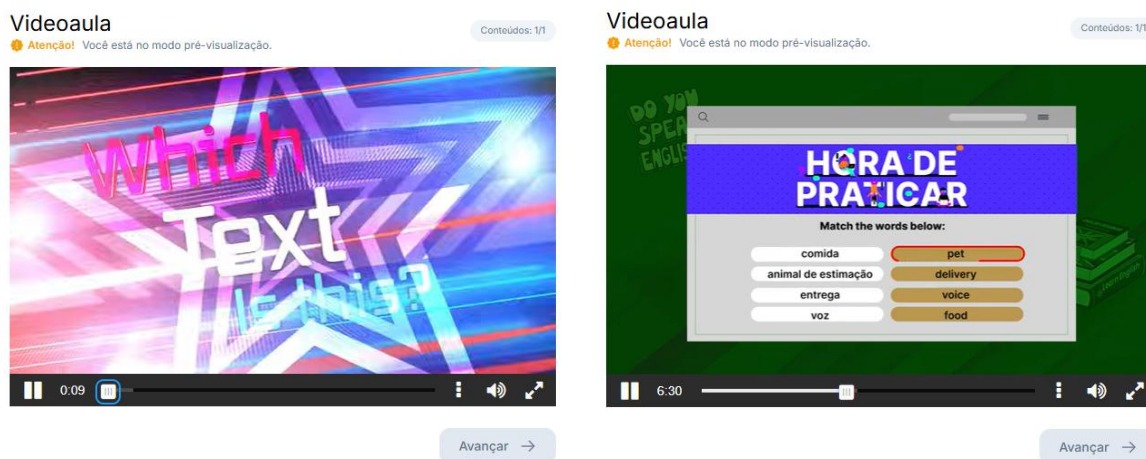
 Ensino Fundamental Anos Iniciais Fundamental - Anos Iniciais 1º Ano 2º Ano 3º Ano 4º Ano 5º Ano	 Ensino Fundamental Anos Finais Fundamental - Anos Finais 6º Ano 8º Ano - Goiás TEC 7º Ano 9º Ano - Goiás TEC 8º Ano 9º Ano	 Ensino Médio Ensino Médio - Seduc em Ação 1ª Série 1ª Série - Goiás Tec 2ª Série 2ª Série - Goiás Tec 3ª Série 3ª Série - Goiás Tec Cursos FIC
 Enem Exame Nacional do Ensino Médio Ensino Médio - ENEM Goiás bem no ENEM	 EJA Educação para Jovens e Adultos EJA 1º semestre 2º semestre 3º semestre 4º semestre	

Fonte: <https://portalnetescola.educacao.go.gov.br/> Acesso em: 11/03/2025

O conteúdo oferecido na plataforma é produzido pelos/as próprios/as professores/as que compõem a rede Estadual de ensino, sendo apresentado de forma clara, objetiva e interativa. Os vídeos duram em média 15 minutos e apresentam recursos visuais, como desenhos, imagens e sonorização, que os tornam ainda mais agradáveis, perceptíveis na Figura 7. As atividades propostas na plataforma são denominadas desafios, e totalizam seis a cada aula. Os desafios são questões de múltipla escolha com quatro alternativas cada, como mostra a Figura 8 deste

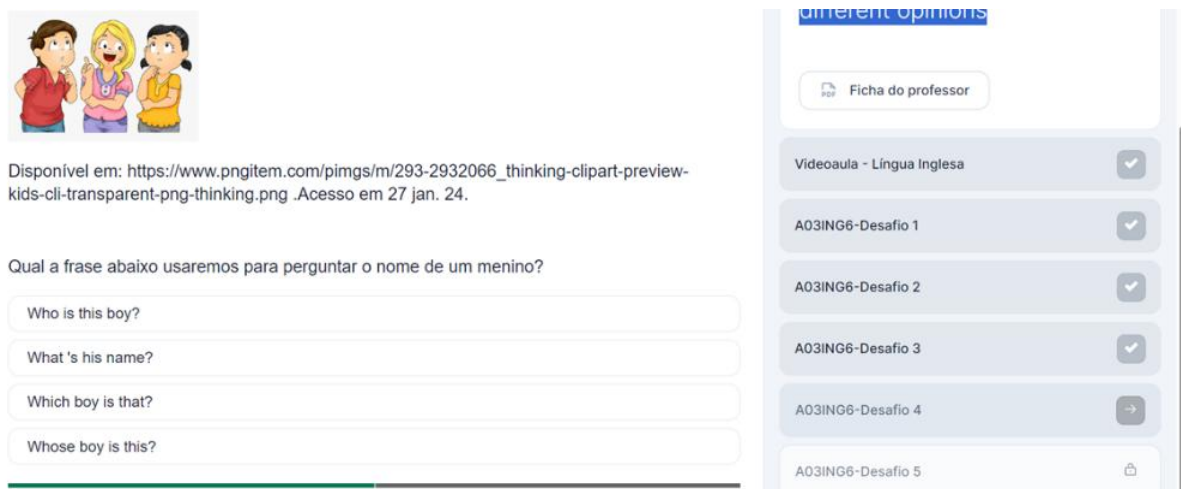
documento. Essas aulas são lançadas a cada bimestre letivo, sendo, para a disciplina de língua inglesa, o total de 2 aulas por “Corte Temporal”, denominação para bimestralidade no portal.

Figura 7 - Vídeo aulas disponíveis no Portal



Fonte: <https://portalnetescola.educacao.go.gov.br/> Acesso em: 11/03/2025

Figura 8 - Modelo de atividades propostas denominadas "desafios"



Fonte: <https://portalnetescola.educacao.go.gov.br/> Acesso em: 10/09/2024

A proposta do NetEscola, à primeira vista, é bastante promissora: conteúdos organizados por série de acordo com as diretrizes do DC-GO, videoaulas, materiais complementares e exercícios disponíveis para acesso. Atualmente, a plataforma serve como um repositório de conteúdos digitais, permitindo que estudantes e professores/as acessem videoaulas e materiais complementares a qualquer momento. Além das aulas por disciplina, no portal NetEscola, o/a aluno/a também

pode ter acesso ao “Desafio Crescer” com aulas para Estudo Orientado das disciplinas de matemática, língua portuguesa e Ciências, informações de programas governamentais relacionados à educação, pesquisas de satisfação, acesso a ouvidoria, concursos oferecidos pelo governo, boletim escolar, e outras ações do governo reunidos em uma única plataforma, conforme demonstrado pela Figura 9. Recentemente foi adicionado também ao portal o acesso ao programa *Go English*, para facilitar o acesso à plataforma destinada ao aprendizado de língua inglesa.

Figura 9 - Programas disponíveis no ambiente digital oficial do Governo de Goiás



Fonte: <https://portalnetescola.educacao.go.gov.br/> Acesso em: 11/03/2025

Embora o portal NetEscola disponibilize videoaulas e atividades voltadas para o ensino de Língua Inglesa, organizadas conforme a BNCC e o DC-GO, pode constatar que as aulas não enfatizam a língua como prática social, conforme exposto

nas diretrizes dos documentos oficiais. Ao navegar pelo portal, percebo que o conteúdo oferecido ainda está fortemente centrado na estrutura gramatical e na tradução de frases descontextualizadas. Na maioria das situações, o contato com a língua ocorre de forma artificial, sem promover uma reflexão crítica acerca da presença do inglês no cenário atual e das diversas realidades em que é utilizado. Como exemplo, posso citar os conteúdos de língua inglesa disponíveis no portal, no ano de 2024, para as turmas do sétimo ano do Ensino Fundamental II, que são:

1. *Simple and continuous pasts, personal pronouns*
2. *English varieties and use of the past*
3. *Learning about South Africa and the use of the Past*
4. *Past tense, connectors, and English varieties*
5. *Past tense, polysemic words*
6. *Reading strategies*

Ainda que os títulos sugiram uma tentativa de conexão com aspectos culturais, como em “*Learning about South Africa*”, essa proposta raramente se concretiza de forma aprofundada no conteúdo. A proposta ainda insiste em priorizar apenas as estruturas formais da língua, deixando pouco espaço para discutir as histórias, culturas e realidades sociais que dão vida e significado ao inglês em diferentes partes do mundo. Essa ausência empobrece a experiência de aprendizagem e afasta a língua de sua dimensão viva e diversa. Nesse sentido, acredito ser urgente ressignificar a forma como o ensino da língua inglesa é concebida em plataformas como o NetEscola. Como defende Telma Gimenez (2011),

é preciso ir além, alcançar a dimensão da possibilidade. É preciso ressignificar a aprendizagem do inglês para dar-lhe a conotação de que não só é possível aprendê-lo, como também compreender-se como um elo na rede de pessoas comprometidas com determinada visão de mundo. O aprendizado de inglês se torna significativo porque não se trata apenas de aprender uma língua estrangeira, mas de aprender a dizer-se numa rede diversificada (e conflitante) de dizeres. (Gimenez, 2021, p. 50).

O aprendizado de inglês se torna verdadeiramente significativo quando deixa de ser visto como um fim em si mesmo e passa a ser compreendido como um meio de expressão, de participação e de construção de sentidos em uma rede de discursos plural e, muitas vezes, conflitante. Ensinar inglês, nesse contexto, não é apenas

preparar para um mercado ou para uma prova, e sim, criar pontes para que os/as alunos/as se reconheçam e se façam ouvir em diferentes espaços, diferentes histórias e diferentes contextos.

Todos os temas são compostos de seis desafios, ou seja, atividades com questões de múltipla escolha com quatro alternativas cada. O que pude concluir é que, mesmo com temas como as variedades da língua inglesa e a temática do aprendizado sobre a África do Sul, as atividades propostas não enfatizavam a questão cultural conforme o título, o que me levou à percepção da falta de uma abordagem crítica no ensino de Língua Inglesa. O caráter conteudista das atividades foi um dos aspectos que me levaram a refletir sobre até que ponto essa ferramenta responde, de fato, às necessidades da sala de aula e dos/das estudantes. Para exemplificar, apresento o tópico 2, intitulado “*English varieties and use of the past*”, no qual apenas uma questão das seis, representada pela Figura 10, contempla as variedades da língua inglesa, sendo as outras questões sobre pronomes e verbos no passado.

Figura 10 - Exemplo de desafio sobre as variedades da língua inglesa

Como se diz: "Gosto de comer batatas fritas", no inglês americano?

I like to eat french fries. ✓

I like to eat chips.

I like to eat potatoes.

I like to eat roast potatoes.

A02ING7 - Desafio 2

A02ING7 - Desafio 3 ✓

A02ING7 - Desafio 4 →

A02ING7 - Desafio 5 🔒

A02ING7 - Desafio 6 🔒

Fonte: <https://portalnetescola.educacao.go.gov.br/> Acesso em: 10/09/2024

O mesmo acontece no tópico 3 (*Learning about South Africa and use of the Past*), em que apenas o desafio 6, entre todas as atividades propostas, aborda efetivamente o tema anunciado, conforme demonstrado na Figura 11. Essa estrutura evidencia um estudo conteudista e fragmentado, que negligencia as questões sociais e culturais intimamente ligadas ao ensino de língua inglesa, representado pela Figura 12.

Figura 11 - Questões sobre o Tópico "*Use of the Past*"

The student learns about past tense. A frase acima está no presente simples. Como ficaria no passado simples? The student learn about past tense. The student learning about past tense. The student learnet about past tense. The student learned about past tense. ✓	A03ING7 - Desafio 2 A03ING7 - Desafio 3 A03ING7 - Desafio 4 A03ING7 - Desafio 5
No quadrinho acima, Jon e Garfield estão falando no passado. Identifique um verbo irregular. Did. Played. Play. Won. ✓	A03ING7 - Desafio 4 A03ING7 - Desafio 5 A03ING7 - Desafio 6
Complete a frase abaixo com o verbo irregular no passado simples. _____ high to save planet Earth. Superman flied. Superman flyed. Superman flies. Superman flew. ✓	A03ING7 - Desafio 5 A03ING7 - Desafio 6
Ela estava chorando porque o sorvete caiu. A frase acima está no passado contínuo em português. Traduza para o inglês. She were crying because the ice cream fell. She is crying because the ice cream fell. She was crying because the ice cream fell. ✓ She was cry because the ice cream fell.	A03ING7 - Desafio 3 A03ING7 - Desafio 4 A03ING7 - Desafio 5 A03ING7 - Desafio 6
I ____ celebrating my birthday party with friends last night. Will. Were. Was. ✓ Am.	Videoaula - Língua Inglesa A03ING7 - Desafio 1 A03ING7 - Desafio 2 A03ING7 - Desafio 3

Fonte: <https://portalnetescola.educacao.go.gov.br/> Acesso em: 10/09/2024

Figura 12 - Questão sobre o tópico "*Learning about South Africa*"

A03ING7 - Desafio 6

Atenção! Você está no modo pré-visualização.

Look at the comic strip and complete:



Disponível em: <https://epicgolfandtours.com/wp-content/uploads/2016/06/SA-Slang-1.jpg>
Acesso em 29 jan. 24.

O inglês usado no quadrinho acima é o _____.

Sul africano. ✓

Australiano.

Britânico.

Canadense.

Língua Inglesa

Atividade 3 - Learning about South Africa and use of the Past

Ficha do professor

Videoaula - Língua Inglesa ✓

A03ING7 - Desafio 1 ✓

A03ING7 - Desafio 2 ✓

A03ING7 - Desafio 3 ✓

A03ING7 - Desafio 4 ✓

A03ING7 - Desafio 5 ✓

A03ING7 - Desafio 6 →

Fonte: <https://portalnetescola.educacao.go.gov.br/> Acesso em: 10/09/2024

A ausência de um vínculo entre a língua e a vida social no ensino de inglês é apresentada por Hélio Frank (2021, p. 305) como “uma tentativa pedagógica fracassada”, conforme ilustrada nas Figuras 11 e 12. Confesso que é algo que muito me incomoda, pois sinto que estamos perdendo uma oportunidade valiosa de aproximar os/as estudantes de uma aprendizagem mais contextualizada e reflexiva. Frank ainda ressalta que quando essa dissociação da língua e da vida social não ocorre em sala de aula, o conteúdo “acaba por potencializar a compreensão de conteúdos, os quais fluem em sentidos reais e concretos entre as pessoas que ali compartilham a vida. Tornam-se palpáveis e, por isso, despertam interesse” (Frank, 2021, p. 305). Ensinar uma língua não pode se restringir a repetições mecânicas de regras gramaticais, é preciso mostrar como a linguagem opera nas dinâmicas de poder, nas construções identitárias e nas relações sociais, econômicas e culturais.

Ao não explorar esses aspectos, a plataforma contribui para um modelo normativo e tradicional de ensino, com pouca abertura para o pensamento crítico e para a experimentação da língua em contextos reais. É como se a língua inglesa fosse apresentada como um instrumento técnico, desprovido de vida e de relações com o mundo. No entanto, como afirma Telma Gimenez (2021, p. 48), “o inglês não discrimina apenas porque não permite contato com outras culturas a quem não tem

conhecimento da língua, mas também porque dentro do próprio país funciona como um mecanismo de exclusão”. Essa exclusão simbólica, que afasta os sujeitos da possibilidade de participação social, política e cultural, é intensificada quando a língua é ensinada sem significado, sem conexão com o que os/as alunos/as vivem, pensam e sentem.

É possível perceber que, em todas as competências apresentadas na BNCC, a linguagem, cultura e diversidade são o foco. Rosani de Fátima Fernandes (2017) questiona, em seu artigo, a maneira correta que os/as professores/as devem atuar para a formação de pessoas menos intolerantes e o desenvolvimento de atividades com ênfase no rompimento da visão de diferença. Segundo a autora,

Desenvolver sensibilidades para a compreensão do outro a partir dos seus próprios termos, da sua própria lógica e maneira de ver o mundo é algo urgente para que haja menos intolerância e mais respeito às diferenças. Nisso reside o papel do educador comprometido com uma sociedade mais justa e plural, pois o pluralismo é uma resposta à diversidade, assim como assinalam diversos documentos internacionais de proteção e promoção de direitos humanos. A Convenção sobre a proteção e promoção da Diversidade das Expressões Culturais afirma que a diversidade cultural é inseparável do respeito à dignidade humana, é, portanto, um “imperativo ético” e implica no respeito aos direitos humanos, especialmente dos povos tradicionais. (Fernandes, 2017, p. 203).

Nessa mesma perspectiva, Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Candau (2010, p. 26) expõem a necessidade de “tornar visíveis outras lógicas e formas de pensar, diferentes da lógica eurocêntrica dominante”. Nesse sentido, trabalhar com diferentes culturas com o intuito de gerar conhecimentos novos que permitam incluir os conhecimentos subalternizados a partir de uma relação mais igualitária. Segundo os/as autores/as, o reconhecimento e a valorização de histórias, culturas e identidades são o ponto-chave para combater o racismo. Esse reconhecimento implica “desconstruir o mito da democracia racial, adotar estratégias pedagógicas de valorização da diferença, reforçar a luta antirracista e questionar as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos e comportamentos discriminatórios” (Oliveira; Candau, 2010, p. 32).

Embora a BNCC tenha por objetivo principal um ensino “orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática” (Brasil, 2017, p. 7), pode constatar que o Portal NetEscola acaba desconsiderando as particularidades e a diversidade de realidades que marcam nossas escolas, propondo temas que nem sempre dialogam

com os contextos vividos pelos/as estudantes, com conteúdos padronizados e sequenciais, impossibilitando que professores/as tragam para a sala a subjetividade tão presente em nossas escolas e tão importante para o ensino de línguas.

Frank e Sabota (2024) apresentam a necessidade de pensar a educação linguística entrelaçada ao desenvolvimento dessas subjetividades com o intuito de atuar em prol da transformação social e de um mundo menos desigual. No entanto, percebe-se uma discordância entre os conteúdos da plataforma e as normas de aprendizagem essenciais definidas pela própria BNCC. O documento apresenta que o ensino de língua inglesa deve favorecer uma educação linguística voltada para a interculturalidade, que, além de respeitadas, também sejam reconhecidas as diferentes formas de ser e de viver. A proposta para o ensino de língua inglesa traz a importante perspectiva de que a língua não pode mais ser vista como propriedade de um único território, cultura ou povo. Pelo contrário, o documento reconhece que o inglês hoje atravessa fronteiras, ganha novos sentidos e se reinventa nos mais diversos contextos, apresentando que

Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos. (Brasil, 2017, p. 241).

Utilizar a abordagem intercultural em sala de aula é o primeiro passo para romper com estereótipos e com o modelo colonial vigente em nossas práticas de ensino. Vincular ao ensino culturas silenciadas é, segundo Daniel Valério Martins (2018, p. 57), “alcançar a promoção do respeito e tolerância ao diferente, e ao mesmo tempo ponderar entre a perda ou soma de culturas com o contato, iniciado pela “intraculturalidade” rumo à “sobreculturalidade”. Ao apresentar as culturas de forma igualitária, o autor ainda destaca que, a igualdade surgirá “ao respeitar toda forma de cultura inserida em um mesmo espaço geográfico, sem discriminar a diferença, e sem permitir a criação de rótulos ou etiquetas”. (Martins, 2018, p. 63).

O conhecimento deve andar de mãos dadas com a diversidade, seja ela cultural, social ou racial. Romper com o tradicionalismo e o colonialismo é um passo fundamental para que os estereótipos não caibam nas nossas práticas educativas. Uma educação, segundo Rosani de Fatima Fernandes (2017, p. 191), que enfatize o comprometimento com o aprendizado da convivência respeitosa com as diferenças,

com o pluralismo cultural e pela diversidade, permitindo, assim, que os/as alunos/as viajem pelo mundo do conhecimento, aprendendo a valorizar, de forma concomitante, a sua própria cultura e as outras culturas também.

É fundamental que os/as professores/as reconheçam que língua e cultura são partes dissociáveis quando nos referimos ao aprendizado da língua inglesa, e que o ensino precisa refletir essa complexidade em sala de aula. Além disso, a proposta de utilizar uma abordagem cultural em sala de aula não é apenas um recurso metodológico, mas uma estratégia essencial para promover o respeito às diferenças e cultivar a tolerância diante da diversidade. A criticidade permite aos/às alunos/as compreender as desigualdades e ampliar sua consciência social. A escola, nesse sentido, deve ser um espaço onde todas as vozes são ouvidas e valorizadas, contribuindo para a construção de um ambiente mais justo e inclusivo. Fortes (2019), ao apresentar o papel transformador da linguagem na constituição de identidades múltiplas, nos apresenta que

Precisamos rever concepções educacionais uma vez que os sujeitos da educação contemporânea crescentemente assumem (ou desvelam) identidades múltiplas e plurais, antes consideradas estáveis e sólidas e que por isso permaneciam silenciadas e escondidas por serem contraditórias ou não condizerem com os valores e costumes de épocas passadas, mas que hoje florescem ao nosso redor e, por que não, dentro de nós mesmos junto dos avanços tecnológicos e das vivências inter/multi/transculturais à nossa volta. (Fortes, 2019, p.73 e 74).

Para além da falta de uma abordagem intercultural mais viva e próxima da realidade dos/das alunos/as, também percebo que os conteúdos do Portal NetEscola seguem uma metodologia tradicional e linear, o que acaba limitando as possibilidades de um aprendizado mais dinâmico e significativo. A maioria das atividades dá ênfase à parte gramatical da língua, ocultando tantos outros aspectos importantes para o desenvolvimento integral do educando. Essa forma de organização do saber revela-se alinhada a uma lógica reducionista, que fragmenta o conhecimento e ignora suas múltiplas conexões com o mundo vivido.

Edgar Morin (2000, p. 38) critica essa estrutura ao afirmar que os desenvolvimentos disciplinares, embora tenham trazido vantagens como a especialização e a divisão do trabalho, também geraram efeitos colaterais nocivos, como a superespecialização, o confinamento e o despedaçamento do saber. Para o autor, o sistema educacional, em vez de corrigir essas distorções, as reproduz ao ensinar os/as estudantes a isolar objetos de seus contextos, separar disciplinas e

dissociar os problemas, eliminando a complexidade e as contradições. Assim, o ensino passa a reduzir o complexo ao simples, eliminando a possibilidade de compreensão integrada da realidade.

Nessa mesma perspectiva, Liberali (2016, p. 22) apresenta a necessidade da reflexão sobre a intenção da atividade proposta. Segundo a autora, é preciso refletir sobre as regras, a comunidade, os diferentes sujeitos, nos papéis que os sujeitos assumirão, no objeto em construção e, fundamentalmente, nos instrumentos mais adequados ao contexto. Embora os documentos analisados afirmem que a perspectiva dos letramentos possibilita novos olhares e novos saberes a partir da ampliação do conhecimento do mundo, onde a leitura e a escrita passam a ter significado na vida dos/das alunos/as, o que pode constatar é a presença de conteúdos reduzidos e fragmentados que não promovem o alcance do objetivo principal da proposta dos letramentos, que é a formação de uma consciência crítica nos/nas educandos/as.

Em minha experiência enquanto docente, percebo ainda que muitas das atividades propostas na plataforma poderiam ser realizadas em papel, sem que isso alterasse em nada a experiência de aprendizagem dos/das estudantes, já que são atividades em formato de múltipla escolha, onde a comunicação é somente entre aluno/a e máquina. A inserção de recursos tecnológicos, que deveria ampliar as formas de interação, favorecer a gamificação e estimular a autonomia dos/das alunos/as, tem sido reduzida a uma simples digitalização de exercícios convencionais. O foco está apenas nas respostas rápidas e repetitivas ao invés de explorar as possibilidades interativas e criativas das tecnologias digitais. Frank (2021) pontua que atualmente vivemos sobre os princípios de uma pedagogia de resposta, enquanto o ensino deveria ser voltado para uma pedagogia da pergunta, com o intuito de uma educação que forme alunos/as mais autônomos/as, o que podemos relacionar com as atividades propostas no portal. Segundo o autor,

quando se fornece a resposta, o/a aluno/a não desempenha papel a não ser o de acomodar, por certo tempo, a informação recebida, depositada. Sabemos que a informação obtida nem sempre reflete conhecimento, caso o/a estudante se torne recipiente e não exerça ação ativa no processo de busca. Diferentemente, a pedagogia da pergunta instiga-o/a a buscar resposta para aquilo que deseja, quando e onde quiser, desmistificando o sentido do aprender e dos lugares em que isso possa se realizar. (Frank, 2021, p. 300-301).

O que observo é que uma importante ferramenta de ensino acaba sendo utilizada para a reprodução de atividades de múltipla escolha ou de tradução literal em plataformas que pouco dialogam com o contexto dos/as estudantes. Essa constatação me leva a refletir sobre o uso equivocado das tecnologias no ambiente escolar, pois, ao invés de potencializarem a criatividade e a construção colaborativa do conhecimento, essas ferramentas, quando mal-empregadas, acabam reproduzindo modelos pedagógicos ultrapassados, descolados das práticas sociais de linguagem que circulam fora da escola. Ao invés de o portal aproximar os/as estudantes de um letramento digital crítico e significativo, tem apenas reforçado a passividade e o cumprimento mecânico de tarefas, tirando o sentido pedagógico que as tecnologias deveriam assumir em nossas aulas.

Além de toda essa ausência de interação e falta de uma abordagem intercultural para a disciplina de língua inglesa, outro ponto da plataforma que merece destaque são as questões que apresentam mais de uma alternativa correta, desvios gramaticais, ou até mesmo estruturas confusas em relação ao solicitado. Essas falhas comprometem o processo de aprendizagem ao gerar insegurança nos/nas estudantes e descredibilizar o conteúdo trabalhado. Em vez de contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia, reforçam a ideia de que aprender é acertar uma única resposta esperada, ainda que essa resposta esteja mal formulada.

Figura 13 - Exemplo de questão com duas alternativas corretas.

Fonte: <https://portalnetescola.educacao.go.gov.br/> Acesso em: 24/09/2024

Na Figura 13 observa-se que tanto a segunda quanto a última alternativa apresentam ações que ocorreram em sequência ou de forma simultânea. Como ambas utilizam a conjunção "*while*" (enquanto), é possível interpretar que as ações aconteceram ao mesmo tempo. Nesse contexto, embora a última alternativa, com verbos no passado contínuo ("*was playing*" e "*was singing*"), represente com maior

precisão a ideia de simultaneidade, a segunda opção também pode ser considerada correta, uma vez que o uso de “*while*” permite essa leitura.

Figura 14 - Questão sem enunciado e com possível equívoco na resposta

Did you know that?

The woman who won the most medals at the Olympics was Ukrainian gymnast Larisa Latynia.

A ucraniana Larisa Latynia foi a mulher que mais conquistou medalhas em jogos olímpicos.

Irregular / Irregular. ✖

Regular / Irregular.

Irregular / Regular.

Regular / Regular.

A04ING7 - Desafio 4

A04ING7 - Desafio 5

A04ING7 - Desafio 6

Fonte: <https://portalnetescola.educacao.go.gov.br/> Acesso em: 24/09/2024

A questão representada pela Figura 14 apresenta um problema significativo de clareza e correção. O item não dispõe de um enunciado explícito, o que exige do/a estudante um certo grau de inferência para compreender o que está sendo solicitado, neste caso, a classificação dos verbos presentes na frase. A construção da sentença evidencia os verbos “*won*” e “*was*” como centrais à análise. O verbo “*won*” corresponde ao passado do verbo irregular “*win*”, cuja forma no passado não segue a regra regular de acréscimo de “-ed”. Da mesma forma, “*was*” é a forma no passado do verbo “*to be*”, que também se classifica como irregular, por não apresentar uma conjugação padronizada. Portanto, ambos os verbos utilizados na frase são irregulares, o que torna correta a alternativa que classifica a estrutura como “*Irregular / Irregular*”, identificada como letra “A”. Entretanto, de forma equivocada, a plataforma considerou essa alternativa como incorreta, o que constitui um erro técnico na correção da questão.

Figura 15 - Questão com erro nas alternativas

A06ING7 - Desafio 2

Atenção! Você está no modo pré-visualização.

Corretos: 1/1

What languages did he learn?

He learns only English, French and Spanish.

He learns English and French.

He learns only French.

He learns only English.

Lingua Inglesa

Atividade 6 - Reading, writing strategies

Ficha do professor

A06ING7 - Videosaula

Fonte: <https://portalnetescola.educacao.go.gov.br/> Acesso em: 24/09/2024

A estrutura correta para responder à pergunta representada pela Figura 15 emprega o verbo principal no passado simples, uma vez que o uso do auxiliar "*did*" já indica que a ação ocorreu nesse tempo verbal. No entanto, todas as alternativas apresentadas estão gramaticalmente incorretas por utilizarem a forma verbal "*learns*", conjugada na terceira pessoa do singular do presente simples. Para que a questão estivesse adequada, seria necessário reformular as alternativas substituindo "*learns*" por "*learned*", garantindo assim a concordância entre a pergunta e as respostas e eliminando o erro gramatical presente na versão original.

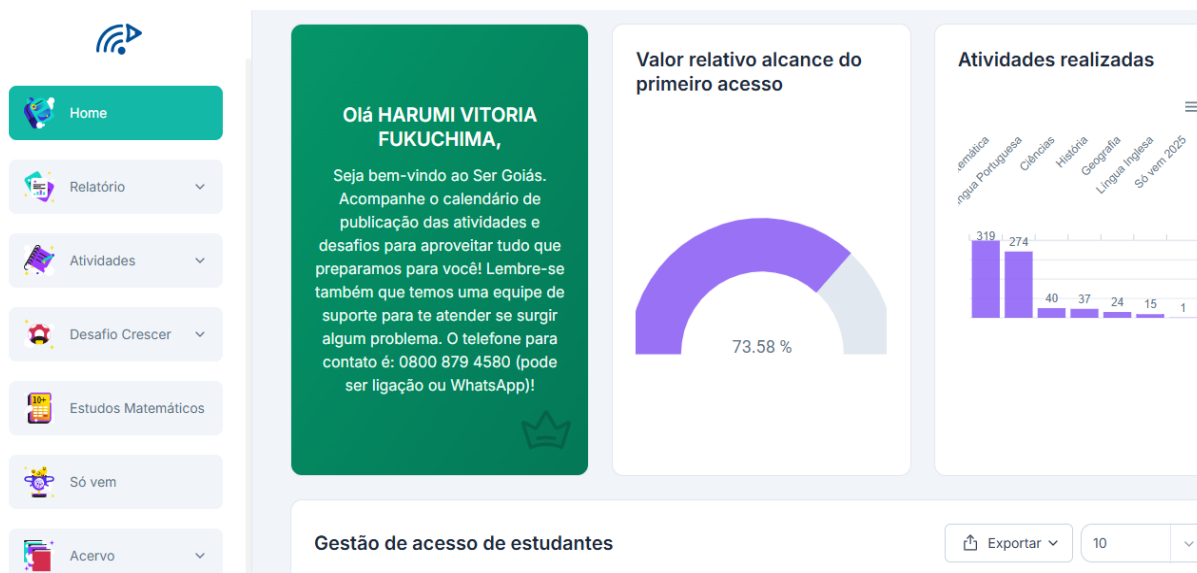
Outro aspecto que merece atenção e que tem sido uma questão recorrente no meu cotidiano docente e nas trocas com colegas da rede estadual, é a obrigatoriedade do uso do Portal NetEscola. Desde minha admissão, percebo um movimento em relação às cobranças de uso da plataforma por parte da equipe da coordenação pedagógica em nossa escola, transformando esse critério em um dos indicadores da atuação docente, o que pode ser visualizado na Figura 16. A obrigatoriedade no uso da ferramenta, sem abrir espaço para uma avaliação crítica sobre sua real aplicabilidade em cada turma, acaba enfraquecendo a autonomia do/da professor/a e o/a transforma em mero executor de tarefas pré-estabelecidas, muitas vezes distantes da realidade concreta vivida em sala de aula.

Esse tipo de monitoramento e ranqueamento, embora apresentado como incentivo ao uso, acaba se tornando um mecanismo de controle que ignora as especificidades das diferentes áreas do conhecimento e o direito à construção de práticas pedagógicas contextualizadas, pois estabelecem uma hierarquia entre as disciplinas com base na frequência de acesso ao portal. Em reuniões pedagógicas e nos grupos de professores/as, observo que disciplinas como Matemática e Português lideram os índices de uso da plataforma, enquanto disciplinas como Educação Física, Arte e Língua Inglesa aparecem entre as menos acessadas.

No meu campo de atuação, essa baixa adesão ao Portal NetEscola acontece devido a inúmeros fatores, o que cito, em primeiro lugar, é a falta de *chromebooks* para tantas disciplinas, alunos/as, turmas e projetos que os utilizam. Em muitos momentos, sinto que o uso obrigatório do portal se choca com a necessidade de metodologias mais dinâmicas e contextualizadas, o que leva muitos/as professores/as a recorrer a materiais alternativos e práticas mais dialógicas. Esse cenário revela uma tensão entre a imposição do NetEscola e as reais demandas da sala de aula,

reforçando a necessidade de questionarmos se a obrigatoriedade dessa ferramenta contribui, de fato, para a aprendizagem dos/as alunos/as ou se se tornou apenas um instrumento burocrático de controle da atividade docente.

Figura 16 - Painel de utilização do portal definidos por disciplina



Fonte: <https://portalnetescola.educacao.go.gov.br/>. Acesso em: 11/03/2025.

A Figura 17 reforça essa lógica de controle ao exibir um relatório com planilhas detalhadas que incluem os nomes e os CPFs dos/as professores/as que nunca acessaram a plataforma. A divulgação desses dados, ainda que sob o pretexto de monitoramento pedagógico, tem gerado desconforto entre os/as docentes, especialmente aqueles que, por diferentes motivos, seja por ausência de infraestrutura adequada, por divergências metodológicas ou por priorizarem outras estratégias didáticas, optam por não utilizar o NetEscola como recurso central em suas práticas pedagógicas. Tal exposição pública tende a produzir um ambiente de vigilância e pressão, que desconsidera as múltiplas realidades da rede pública de ensino e fragiliza a construção de um espaço escolar pautado pela confiança, pelo diálogo e pela valorização da autonomia docente.

Figura 17 - Planilha contendo nome, CPF e regional de atuação dos professores que nunca acessaram o Portal

Nome	Regional	CPF
PROFESSORA DE MATEMÁTICA ALBINO	CRE-SANTA HELENA	PROFESSORA
PROFESSORA DE MATEMÁTICA ALBINO	CRE-APARECIDA	PROFESSORA
PROFESSORA DE MATEMÁTICA ALBINO	CRE-TRINDADE	PROFESSORA
PROFESSORA DE MATEMÁTICA ALBINO	CRE-LUZIÂNIA	PROFESSORA
PROFESSORA DE MATEMÁTICA ALBINO	CRE-GOIANIA	PROFESSORA
PROFESSORA DE MATEMÁTICA ALBINO	CRE-INHUMAS	PROFESSORA
PROFESSORA DE MATEMÁTICA ALBINO	CRE-GOIATUBA	PROFESSORA
PROFESSORA DE MATEMÁTICA ALBINO	CRE-GOIANESIA	PROFESSORA
PROFESSORA DE MATEMÁTICA ALBINO	CRE-ANAPOLIS	PROFESSORA
PROFESSORA DE MATEMÁTICA ALBINO	CRE-APARECIDA	PROFESSORA
PROFESSORA DE MATEMÁTICA ALBINO	CRE-NOVO GAMA	PROFESSORA

Fonte: <https://portalnetescola.educacao.go.gov.br/> Acesso em: 11/03/2025

Ao longo da minha experiência com o NetEscola, percebi que a plataforma é, sem dúvida, um avanço na incorporação das tecnologias ao ensino público, mas ainda não conseguiu romper com um modelo tradicional de aprendizagem, apresentando limitações que dificultam seu impacto real no processo de ensino de língua inglesa. Como professora, enxergo seu potencial, mas também as barreiras que limitam seu alcance. A educação digital não pode apenas replicar as mesmas estratégias do ensino presencial; ela precisa permitir novas formas de aprendizado, mais interativas e reflexivas. Entre os desafios que mais percebo no dia a dia estão:

- **Falta de Interação** – O modelo predominante de ensino no portal é unidirecional, onde o/a estudante recebe os conteúdos passivamente, sem muitas oportunidades de interação e diálogo com professores/as e colegas. Esse modelo se distancia das práticas pedagógicas que priorizam a construção coletiva do conhecimento e o aprendizado colaborativo, sem que o/a aluno/a possa explorar a língua de maneira significativa.
- **Infraestrutura e Acesso Digital** – Embora o governo tenha garantido *chromebooks* para as turmas do nono ano do ensino fundamental e um laboratório móvel com 35 computadores, a demanda para atividades em toda a escola compromete o uso nas aulas, já que existem outros projetos que envolvem o uso dos

recursos tecnológicos no ambiente escolar. Outro aspecto é a conexão instável da internet ofertada em nossa escola.

- Falta de conteúdo diversificado – Os materiais disponíveis seguem um formato padronizado, que pouco considera a diversidade de perfis dos/das estudantes, sem a possibilidade de adaptação às especificidades dos/das alunos/as e professores/as. Não há adaptações para contextos socioculturais distintos. Para que a plataforma seja mais eficaz, seria importante diversificar os formatos e permitir a criação de conteúdos personalizados, adaptáveis a diferentes realidades.
- Formação docente limitada – Muitos/as professores/as não receberam capacitação suficiente para integrar o NetEscola de forma eficaz às suas aulas, por isso, relatam dificuldades na adaptação ao ensino digital, especialmente aqueles/as que não tiveram contato prévio com metodologias ativas ou ensino híbrido. Sem esse suporte, a ferramenta corre o risco de ser subutilizada ou utilizada apenas como complemento superficial ao ensino tradicional. O uso da plataforma acaba sendo esporádico e não totalmente explorado.
- Ausência de uma perspectiva de educação linguística crítica – Como mencionado anteriormente, a proposta de ensino de Língua Inglesa no NetEscola não se alinha a perspectivas críticas de educação linguística, que permitam aos alunos questionar o papel da língua e as relações de poder em diferentes contextos. Os conteúdos são frequentemente apresentados de forma descontextualizada, sem discutir as variações linguísticas, os impactos sociais do inglês como língua global ou as relações de poder subjacentes ao ensino de línguas.

Se o NetEscola realmente deseja ser uma ferramenta relevante para o ensino de línguas, ele precisa expandir suas abordagens, promovendo um ensino que vá além do conteudismo e inclua perspectivas críticas, culturais e sociais da linguagem, ressignificando materiais que pouco contribuem para a formação de sujeitos críticos e atuantes. Enquanto essa transformação não ocorre, resta a nós, professores/as, buscarmos maneiras de ressignificar esse espaço e encontrar brechas para trazer ao ensino uma visão mais ampla, crítica e significativa da língua inglesa. Como aponta Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (2011, p. 37), ao questionar “se não dá para adquirir a língua inglesa na escola, será que dá para participar minimamente de outras práticas sociais?”, nos convida a refletir sobre o papel do ensino de línguas na formação cidadã e na inclusão dos estudantes em práticas discursivas que extrapolam

os muros da escola. Essa reflexão, para mim, é central: ensinar inglês na escola pública deve ser uma conexão com o mundo, para o diálogo intercultural e para a transformação social.

O portal NetEscola é uma ferramenta de grande potencial, por reunir em um único espaço diversas informações necessárias e atividades voltadas para a formação dos/as alunos/as e, além disso, seus conteúdos estão, em grande parte, em consonância com a maioria das habilidades previstas no DC-GO, embora sua ênfase esteja apenas nos aspectos gramaticais da língua inglesa. No entanto, como professora, me questiono até que ponto essa plataforma realmente contribui para que os/as nossos/as estudantes compreendam o inglês como uma língua global, cheia de variações, influências e impactos socioculturais, embora essa reflexão, infelizmente, não encontre espaço dentro da estrutura fixa e engessada da plataforma. Penso que a adequação da plataforma seria um caminho bastante viável. Pelo fato de as atividades serem realizadas durante as aulas de língua inglesa, os conteúdos nela apresentados também permitem que o/a professor/a faça as adequações ou intervenções sempre que necessário, o que é um ponto positivo.

A Educação Linguística Crítica, enquanto abordagem pedagógica, propõe justamente o contrário: formar aprendizes não apenas competentes em termos linguísticos, mas também conscientes do papel social e político da linguagem. Por meio das interações em situações de aprendizagem, do enfrentamento de questões sociais e da problematização das desigualdades que atravessam diferentes contextos, os/as estudantes são incentivados a se tornarem sujeitos críticos e participativos, capazes de interpretar e transformar a realidade em que vivem. Trata-se, portanto, de construir uma educação que vá além do domínio técnico da língua, abrindo caminhos para uma formação voltada para a justiça social, o respeito à diversidade e a emancipação dos sujeitos.

3. PLATAFORMA GO ENGLISH: POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES

Nos últimos anos, tenho acompanhado de perto a forma como a digitalização da educação tem ganhado espaço dentro das nossas instituições de ensino, principalmente pelas promessas de trazer à educação um ensino mais acessível, instigante e inovador. No contexto das escolas públicas do estado de Goiás, o portal NetEscola foi uma das primeiras iniciativas que chegou como uma tentativa de auxiliar professores/as e estudantes no processo de aprendizagem, oferecendo materiais didáticos diversos por meio da tecnologia digital, embora laboratórios de informática e acesso à internet já fizessem parte do cotidiano de várias escolas no nosso estado. A partir dessa experiência com plataformas educacionais digitais, o governo estadual implementou também a *Go English*, uma iniciativa voltada exclusivamente para o ensino da língua inglesa.

Quando tive meu primeiro acesso à plataforma *Go English*, busquei compreender a dinâmica de uso dessa plataforma, suas potencialidades e limitações, confrontando as propostas de uma Educação Linguística Crítica, com as diretrizes da plataforma *Go English*, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular para Goiás (DC-GO), a fim de avaliar sua coerência pedagógica e sua aplicabilidade no ensino de língua estrangeira.

A plataforma *Go English*, desenvolvida pela empresa internacional Sueca *Education First* (EF), chegou às nossas escolas através de uma proposta para a disciplina de língua inglesa pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás, SEDUC-GO, no segundo semestre de 2024, voltada, num primeiro momento, para os/as professores/as da rede estadual de ensino que ministram essa disciplina. A implementação para os/as estudantes teve início apenas no primeiro semestre de 2025, quando passou a ser disponibilizada como uma ferramenta obrigatória para o ensino de língua inglesa direcionada aos/às estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II e das três séries do Ensino Médio. Como trabalho em uma escola que possui apenas turmas do sexto ao nono ano, a plataforma foi por mim apresentada apenas para as quatro turmas de nono ano, sendo duas no turno matutino e duas no vespertino.

Embora recente em Goiás, a mesma plataforma já vinha sendo utilizada em outros estados brasileiros sob diferentes nomes institucionais: no Paraná, por exemplo, foi adotada como *Inglês Paraná High*; no Mato Grosso, como Plataforma

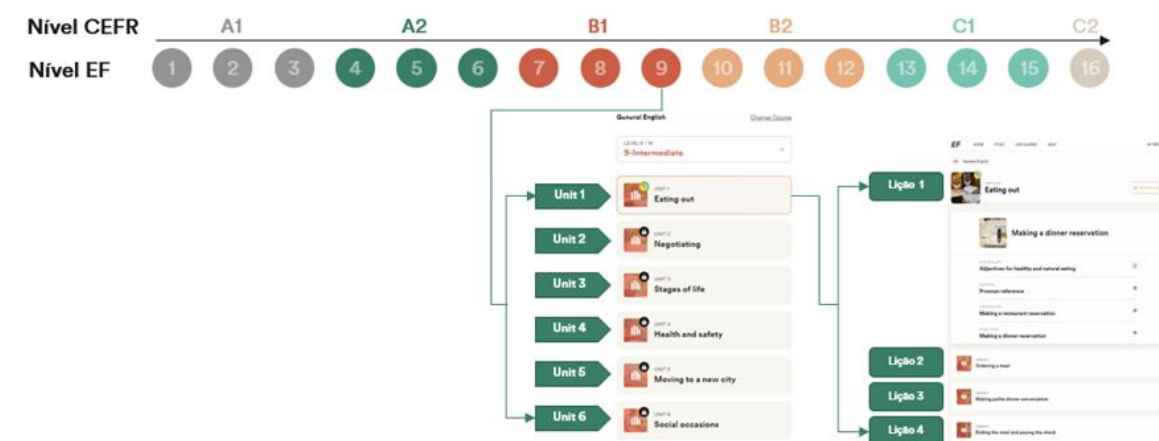
Mais Inglês; e, em São Paulo, como Plataforma *Speak* – Inglês para Todos. Em nenhum desses estados, contudo, a implementação ocorreu antes de 2021. Pelo fato de ser um recurso recente, percebi a carência de estudos voltados para a análise da plataforma, o que restringiu bastante a minha pesquisa sobre o assunto.

De acordo com a proposta pedagógica do programa Go English, a adoção da plataforma pela rede pública estadual de Goiás tem por objetivo sua oferta “como recurso pedagógico de apoio ao desenvolvimento da compreensão e produção oral, escrita e leitura fluente em língua inglesa, incluindo entonação, pronúncia e gramática do nível elementar ao avançado, aos estudantes da rede pública estadual.” (2024, p.4). A estrutura pedagógica da *Go English* foi construída com base no Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR), um sistema que classifica os usuários a partir de um teste de nivelamento, distribuindo-os em níveis conforme seus conhecimentos prévios. De acordo com as orientações gerais sobre o Programa, O CEFR é apresentado como:

É um padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência em um idioma. A escala é aplicável a todas as línguas europeias, incluindo, mas não se limitando a inglês, francês, alemão, espanhol, italiano e português. Ao invés de estar ligado a um teste em particular, é um conjunto de afirmações de capacidades que lista as funções que você conseguirá realizar utilizando uma língua estrangeira em qualquer nível de proficiência. Seu objetivo é fornecer uma base comum para a elaboração de programas, currículos e avaliações, permitindo uma maior coerência e transparência na aprendizagem de línguas estrangeiras. Ao estabelecer níveis de proficiência, o CEFR ajuda alunos, professores e instituições a definir metas claras de aprendizagem e a medir o progresso de maneira consistente e comparável. (Goiás, 2024, p. 10)

Como mostra a Figura 18, o CEFR organiza a proficiência linguística em seis níveis distintos que abrangem o básico, intermediário e avançado, diferenciados por letras seguidas de número para identificação de cada nível, sendo eles: A1 e A2, B1 e B2 e C1 e C2. Essa classificação tem sido adotada como referência por várias instituições como critério comum para avaliar competências linguísticas. Embora alguns estados brasileiros já utilizem esse referencial como base para estruturar políticas públicas educacionais voltadas para o ensino de língua inglesa, nas escolas públicas de Goiás ainda enfrentamos muitos desafios para que de fato esse referencial se torne aplicável no cotidiano escolar para avaliar o nível de proficiência dos/as nossos/as alunos/as.

Figura 18 - Quadro comparativo dos níveis CEFR e EF



Fonte: <https://learn.corporate.ef.com/home>. Acesso em 25/03/2025.

Em sala de aula, o que observo é um descompasso entre o que é proposto pela plataforma e as condições reais dos/as nossos/as estudantes. A maioria dos/as alunos/as chega ao Ensino Médio com uma trajetória marcada por interrupções no ensino da língua inglesa, seja por falta de interesse pelo aprendizado da língua, por metodologias distantes de suas realidades ou também por uma ausência de conexão entre o conteúdo ensinado e suas experiências de mundo. A maioria apresenta repertórios linguísticos bem limitados em inglês, o que dificulta o trabalho com um modelo que parte do pressuposto de que todos iniciam de um ponto definido e caminham progressivamente. Mesmo com a organização dos conteúdos por níveis, sinto que a plataforma fala mais com o modelo de ensino técnico do que com os/as próprios/as alunos/as e seus interesses. A plataforma não leva em consideração aquilo que eles/as sabem, pensam ou sentem. Embora seja muito bem estruturada tecnicamente, ainda faltam espaços de escuta, de acolhimento e de construção coletiva, elementos essenciais para um ensino verdadeiramente significativo, já que os/as alunos/as trilham caminhos distintos, de acordo com o nível em que se encontram. Além disso, a interação acontece somente entre aluno/a e a máquina.

Desde a implementação da plataforma, iniciei minhas observações em relação ao seu funcionamento, conteúdo e proposta, incluindo conversas com colegas da área, além da leitura atenta dos documentos oficiais, como a Proposta Pedagógica *Go English*. Esse documento justifica a adoção da plataforma afirmando que o programa foi criado para "garantir melhores oportunidades acadêmicas, promovendo maior acesso à informação, suprimindo futuras necessidades profissionais, além de

possibilitar conhecimento de novas culturas” (Goiás, 2024, p. 3). No entanto, ao contrastar essas intenções com os conteúdos disponibilizados na plataforma, percebo que a proposta pedagógica apresentada não se concretiza de forma equitativa e muito menos crítica. A concepção de aprendizagem de língua inglesa promovida pela *Go English* afasta-se de uma formação linguística mais ampla, reflexiva e socialmente comprometida, pois baseia-se apenas nas estruturas gramaticais da língua. Essa perspectiva não está em consonância com as diretrizes da BNCC, a qual estabelece que o processo de aprender inglês deve:

“propicia[r] a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas” (Brasil, 2018, p. 241).

Como podemos verificar no trecho retirado da BNCC, é justamente esse exercício da cidadania e formação crítica que a aprendizagem de inglês deve propiciar, tendo em vista premissas de uma perspectiva crítica de educação linguística. Todavia, infelizmente, isto ainda não se reflete de forma consistente na proposta didática da plataforma em análise.

O acesso à plataforma pode ocorrer por diversos caminhos: via e-mail institucional (Gmail), aplicativo de celular, site oficial do programa ou por meio do portal NetEscola, na aba disponível para acesso ao *Go English*. Para facilitar esse processo, cada Coordenação Regional de Educação (CRE) teve um grupo de WhatsApp criado com o objetivo de orientar os/as professores/as, sanar dúvidas e divulgar tutoriais. Ainda assim, constatei que muitos/as docentes apresentavam dificuldades em acessar e utilizar plenamente as ferramentas da plataforma. Para auxiliar na implementação, a SEDUC promoveu uma seleção de professores/as embaixadores/as do projeto que atuariam em suas regionais acompanhando, orientando e monitorando a aplicação pedagógica da plataforma em articulação com a coordenação central. São esses/as professores/as selecionados/as os responsáveis

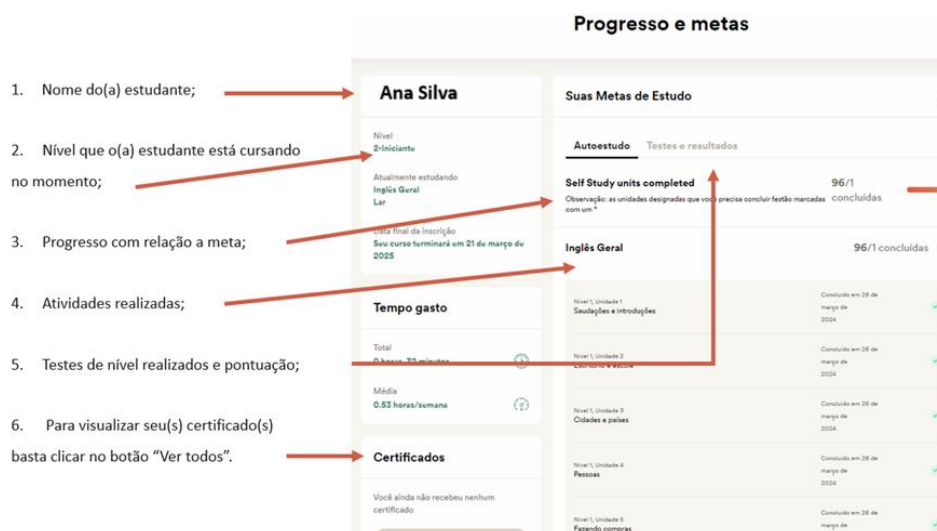
pelo compartilhamento de informações e esclarecimento de dúvidas acerca do programa.

Para os/as estudantes, o primeiro contato com a plataforma se dá por meio de um teste de nivelamento, que traz 30 questões distribuídas entre as categorias *grammar* e *vocabulary*, e tem o limite máximo de 30 minutos para sua execução. A partir do resultado obtido, os/as estudantes são automaticamente encaminhados/as às atividades correspondentes ao nível alcançado, embora tenham a opção de iniciar por um nível inferior, caso desejem. A plataforma possui 16 níveis, e cada um deles é subdividido em seis unidades. Cada unidade, por sua vez, é composta por quatro lições, sendo também cada lição dividida, em média, entre três a seis atividades que contemplam as quatro habilidades linguísticas: *writing*, *listening*, *speaking* e *reading*.

As atividades são curtas, podendo ser realizadas em um pequeno espaço de tempo, apresentando formatos como múltipla escolha, preenchimento de lacunas, ordenação de sentenças e associação de imagens. Todas elas contam com correção automática. As atividades de *speaking* utilizam tecnologia de reconhecimento de voz, por meio da qual a plataforma identifica, por cores, as palavras pronunciadas de forma inadequada. No entanto, o desempenho dessa funcionalidade pode ser comprometido por fatores externos, como ruídos no ambiente, o que é comum em salas de aula com muitos/as alunos/as, dificultando a precisão nas atividades que contemplam a avaliação oral. Ao término de cada nível, os/as estudantes realizam uma prova final, denominada *Progress Test*, com 20 questões para cada uma das duas categorias: *grammar* e *vocabulary*, totalizando 40 questões de múltipla escolha. Caso alcancem nota superior a 70, recebem automaticamente um certificado de conclusão referente àquele nível. Caso não alcancem a nota acima de 70, é recomendado que os/as alunos/as refaçam o nível para que aprendam melhor aquilo que possivelmente não foi bem assimilado.

A plataforma também disponibiliza um painel de acompanhamento de progresso, que permite aos/as estudantes visualizarem dados relevantes sobre seu desempenho e progresso. Entre as informações disponíveis, é possível verificar a quantidade de horas dedicadas ao estudo, a média semanal de atividades realizadas e a data de conclusão de cada nível, conforme mostra a Figura 19 a seguir.

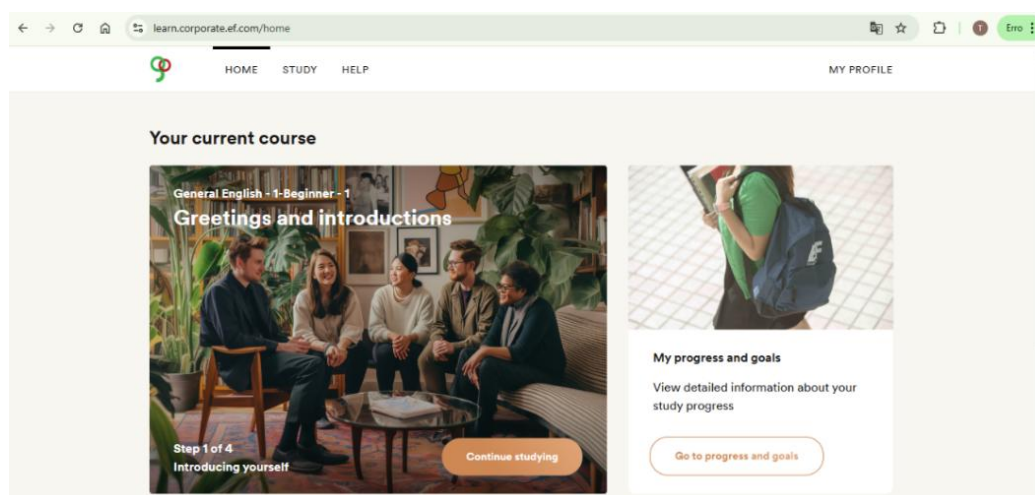
Figura 19 - Painel de progressos e metas da plataforma



Fonte: <https://learn.corporate.ef.com/home>. Acesso em 25/03/2025.

No entanto, até o mês de abril de 2025, o gerenciamento por parte do/da professor/a ainda apresentava limitações significativas. A única forma de controle era por meio do acesso à conta do/da próprio/a aluno/a, o que inviabilizava um acompanhamento mais autônomo e eficiente. Na prática, não havia uma ferramenta institucionalizada que permitisse ao/à professor/a visualizar de forma centralizada o progresso da turma, o que dificultava o acompanhamento coletivo e o planejamento de intervenções pedagógicas mais direcionadas. A Figura 20 ilustra a página inicial da plataforma, evidenciando a interface com a qual os alunos têm contato ao acessá-la.

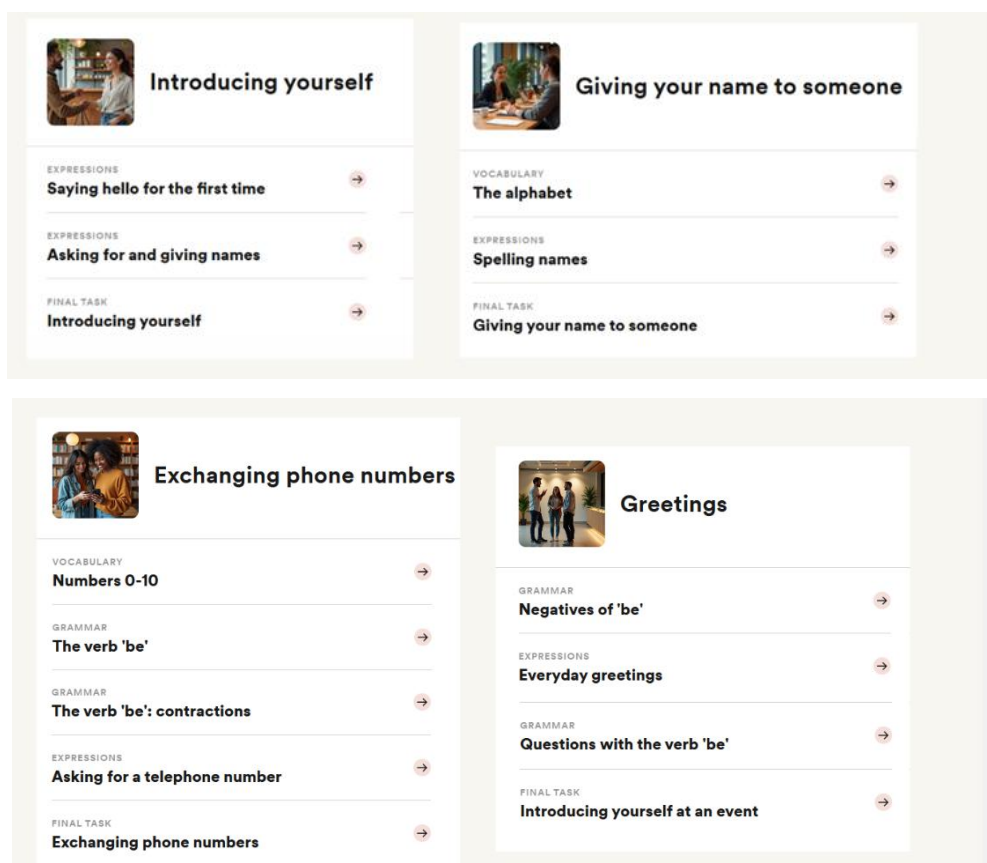
Figura 20 - Página inicial da Plataforma Go English



Fonte: <https://learn.corporate.ef.com/home>. Acesso em 25/03/2025.

Em relação aos conteúdos da plataforma, pude constatar que se restringem, em sua grande maioria, ao ensino de vocabulário e gramática, com atividades predominantemente voltadas para aspectos formais da língua. Um exemplo disso pode ser observado na Figura 21, referente à Unidade 1, do Nível 1 da plataforma, que apresenta como vocabulário básico o alfabeto e os números, e, no que se refere à gramática, o conteúdo aborda as formas afirmativa, negativa e interrogativa do verbo *to be*. As explicações relacionadas ao conteúdo gramatical são bastante superficiais e totalmente redigidas em língua inglesa, o que exige do/a professor/a uma constante mediação na tradução e explicação das regras aos/às alunos/as, especialmente aqueles/as com menor familiaridade com o idioma. Além disso, o fato de os/as estudantes estarem organizados em níveis distintos dentro da plataforma dificulta ainda mais a atuação do/da professor/a em sala de aula, já que os/as alunos/as não avançam de forma simultânea nas atividades, o que dificulta o acompanhamento feito pelo/a professor/a.

Figura 21 - Tópicos da Unidade 1 - Nível 1

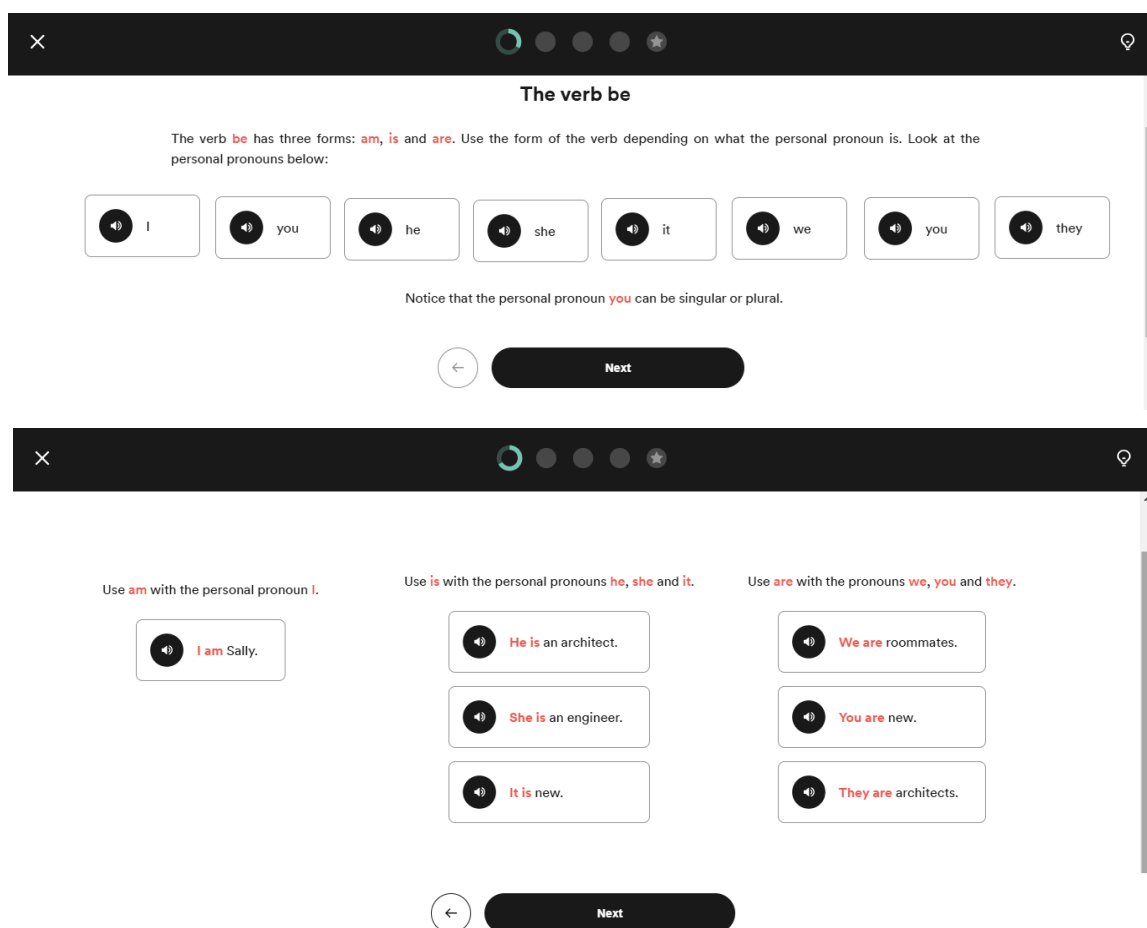


Fonte: <https://learn.corporate.ef.com/home>. Acesso em 01/04/2025.

A atividade representada pela Figura 22 demonstra a predominância de atividades mecanizadas, que se restringem ao nível de compreensão gramatical, com atividades repetitivas de fixação de vocabulário e de regras. Em sua dissertação sobre a utilização da plataforma pelo Governo do Paraná, de Deus (2024, p. 87) reforça essa crítica ao afirmar que “os cursos da EF não foram desenvolvidos tendo a educação básica como foco, menos ainda elaborados visando o contexto brasileiro de aprendizagem de línguas”. Ainda segundo o autor,

Contrastando o que a BNCC coloca e o que temos no recurso digital desenvolvido pela *Education First* para o ensino de língua inglesa, na plataforma há um grande foco no “conteúdo linguístico” e não nas competências e formação cidadã que a BNCC prorroga. Para além de compilar o que deve ser ensinado em cada série, a BNCC propõe concepções mais atuais no aprendizado de língua em um “caráter formativo” e prioriza o foco na função social e política do inglês. (De Deus, 2024, p. 87).

Figura 22 - Ilustração das atividades com foco gramatical



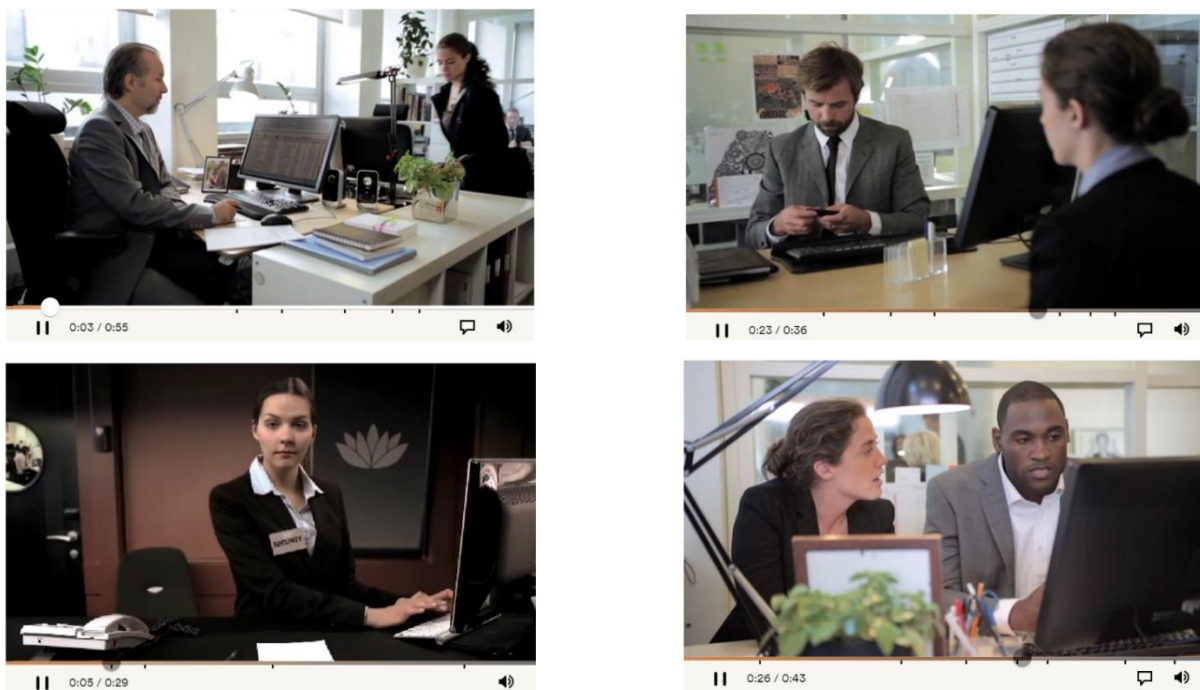
Fonte: <https://learn.corporate.ef.com/home>. Acesso em 01/04/2025.

Apesar dessas limitações de ordem conceitual e pedagógica, a plataforma oferece alguns recursos interativos que buscam favorecer o desenvolvimento da autonomia do/da estudante. Em todas as sentenças apresentadas, existe a opção de áudio, para que o/a aluno/a possa tanto treinar a habilidade de listening quanto aprimorar a pronúncia das expressões trabalhadas. Também está disponível, em todas as atividades, o recurso de ajuda, representado por um ícone em formato de lâmpada, localizado no canto superior direito da tela, que fornece esclarecimentos sobre o que está sendo solicitado. A navegação pelas atividades é orientada por uma barra superior que apresenta círculos correspondentes a cada exercício daquele nível em curso, os quais mudam de cor conforme o/a estudante avança, permitindo um controle visual do progresso.

As aulas geralmente se iniciam com um vídeo introdutório curto, normalmente estruturado em forma de diálogo, cujo objetivo é trabalhar a habilidade de *listening*. Percebe-se na Figura 23 que, embora algumas dessas interações ocorram em ambientes como restaurantes, espaços públicos ou apartamentos, a maioria dos vídeos está situada em contextos corporativos, como empresas, hotéis e locais de trabalho. Isso evidencia uma concepção de ensino de línguas voltada a um público adulto e com perfil profissional, revelando uma priorização de objetivos utilitaristas e mercadológicos em detrimento de uma abordagem mais ampla e inclusiva. Essa intencionalidade é percebida até mesmo no endereço eletrônico utilizado para acesso à plataforma, onde a palavra “*corporate*” explicita a relação com empresas ou ramos de atividade econômica: <https://learn.corporate.ef.com/home>.

Essa escolha reforça a crítica já apresentada por estudiosos/as da área, ao indicar que a proposta da plataforma está menos voltada para a diversidade de realidades escolares e mais alinhada às exigências de um modelo de ensino técnico e funcional da língua inglesa. A partir de estudos da plataforma da EF, de Deus (2024) aponta que o inglês voltado para os negócios, além de não ser atrativo para os/as estudantes, também não dialoga com suas necessidades e vivências. Segundo o autor, o conteúdo da plataforma não se alinha às propostas de documentos oficiais, e que os temas descritos na própria BNCC “não se encontram em um material voltado para o contexto do mercado de trabalho e nem mesmo é parte componente de um recurso desenvolvido por uma empresa estrangeira, não dialogando com as necessidades do contexto de ensino no Brasil” (De Deus, 2024, p. 100).

Figura 23 - Imagens frequentes do ambiente corporativo presente na plataforma



Fonte: <https://learn.corporate.ef.com/home>. Acesso em 04/04/2025.

Ainda que os recursos digitais e as possibilidades de prática autônoma ofereçam avanços importantes, percebo que a linguagem é apresentada, muitas vezes, sem relação direta com o universo dos/das estudantes da escola pública, o que gera um certo afastamento entre o material proposto e os contextos reais de uso da língua pelos/as nossos/as alunos/as. De acordo com Roberval Araújo de Oliveira (2011), a realidade idealizada nos documentos oficiais ainda permanece vista como mera utopia e enfatiza a dificuldade de fazer com que a língua inglesa se torne uma disciplina acessível aos/às estudantes. Segundo o autor,

em uma perspectiva histórica, as diretrizes atuais para a educação linguística na rede oficial de ensino no Brasil revelam-se inteiramente sintonizadas com os discursos críticos das teorias educacionais correntes e respondem satisfatoriamente às necessidades que essas teorias identificam para a formação de cidadãos capazes de incluírem-se no mercado de trabalho, de participar ativamente das redes sociais da era digital e de perseguir seus projetos pessoais. O que ainda nos falta é persistir na execução das ações públicas que podem transformar o projeto das leis em realidade de fato. (Oliveira, 2011, p. 92).

No entanto, na prática, ainda nos falta converter o que está formalizado nos documentos em práticas reais no cotidiano escolar. Percebo claramente a carência de um compromisso mais efetivo com a implementação dessas diretrizes, de modo

que o acesso aos recursos, aos saberes e às oportunidades ocorra de forma equitativa e sensível às realidades e potencialidades dos/as estudantes.

Um exemplo evidente dessa desconexão entre diretrizes e prática pode ser observado no ensino da língua inglesa. A linguagem apresentada na plataforma *Go English*, restringe-se, em grande parte, às variantes americana e britânica, não sendo abordadas outras variantes culturais da língua inglesa no mundo. Além disso, os vídeos disponibilizados na plataforma seguem um padrão visual estereotipado, retratando majoritariamente pessoas adultas, brancas, de olhos e cabelos claros, oriundas de contextos sociais privilegiados. Tal escolha estética e temática, além de reforçar estereótipos, contribui para o afastamento dos/das alunos/as em relação ao conteúdo, tornando o aprendizado muito menos significativo. Isso revela não apenas uma limitação na representação da diversidade cultural, mas também uma fragilidade na tentativa de estabelecer vínculos com o cotidiano dos/das estudantes.

Uma dificuldade enfrentada por nós, professores/as de língua inglesa, é justamente esse distanciamento entre o inglês ensinado e o dia a dia dos/das nossos/as estudantes. Percebo que os conteúdos propostos para o ensino de língua inglesa, seja por livros didáticos ou pelas plataformas digitais, sempre partem de um inglês descontextualizado da realidade dos/as aprendizes, o que dificulta a construção de sentidos mais significativos. Embora adaptações nesses materiais tenham acontecido em passos lentos, ainda existe uma grande lacuna na aproximação do ensino da língua inglesa à realidade dos/das alunos/as. Penso que a figura recorrente do/da personagem adulto/a na plataforma contribui para tornar o aprendizado ainda mais distante e carregado de estereótipos. Além disso, os vídeos abordam temas pouco relacionados à vivência dos/das estudantes e, em algumas lições, são repetidos até três vezes ao longo das atividades apresentadas em um único nível, o que limita a diversidade de experiências linguísticas e culturais que poderiam ser exploradas em sala de aula e torna a realização das atividades mais monótonas e cansativas.

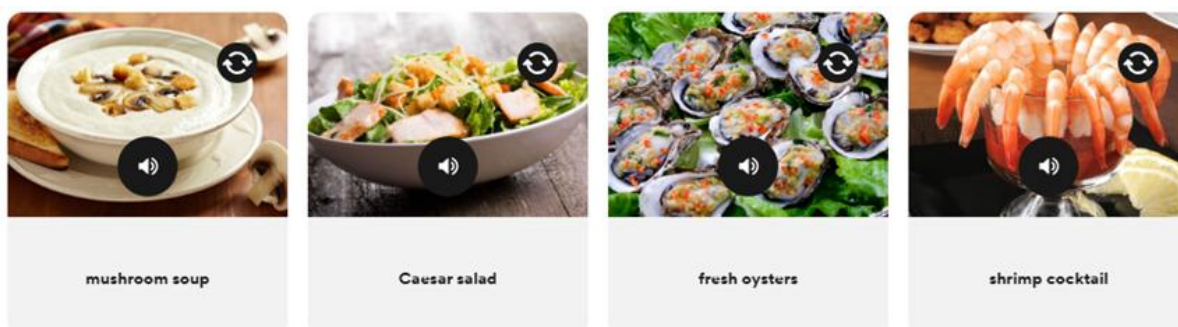
A figura abaixo representa um recorte de um vídeo que apresenta a transcrição de um diálogo entre duas pessoas, retirado do nível 2, unidade 2 da plataforma *Go English*, cujo tema é “*Weather and seasons*”. O diálogo representa um exemplo claro de situações presentes na plataforma que evidencia o quanto alguns de seus conteúdos seguem uma lógica distante da realidade vivida pelos/as nossos/as

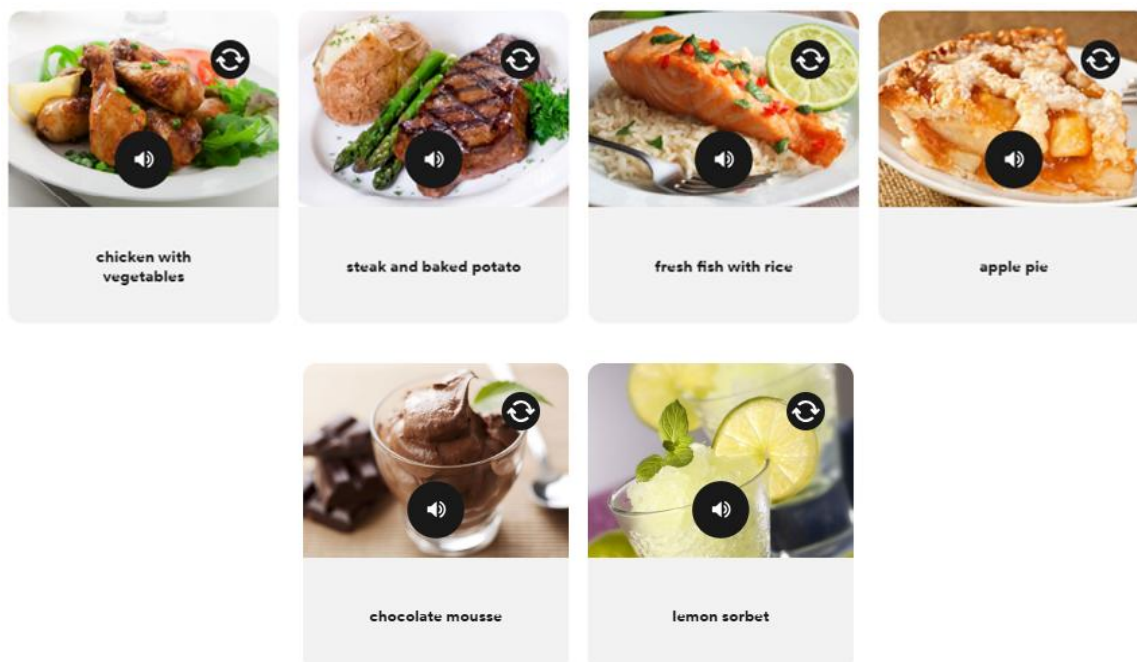
estudantes. Nessa lição, os/as personagens do vídeo conversam casualmente sobre o clima e, em determinado momento, um deles menciona a possibilidade de escolher em qual país a personagem deve viajar, devido ao período chuvoso que se aproxima. Essa situação expõe um padrão de vida completamente diferente das experiências dos/das nossos/as alunos/as, muitos/as dos/as quais jamais saíram da própria cidade, quanto mais pensaram na ideia de viagens internacionais por gostar ou não do clima que se aproxima.

- *Two weeks of rain...*
- *You should go on vacation.*
- *Vacation?*
- *You should go to Hawaii to get some sun. Or you should go to Paris get shopping! See the museums!*
- *You know what? Maybe I should.*

Outro exemplo que ilustra bem esse distanciamento entre a proposta da plataforma e os princípios de uma Educação Linguística Crítica é a atividade representada pela Figura 24, retirada do conteúdo da Unidade 5, sobre *Foods*. Nela, são apresentadas imagens de alimentos totalmente distantes da realidade dos/as estudantes da rede pública. No entanto, para muitos/as dos/as meus/minhas alunos/as, a alimentação diária é composta por itens básicos, limitados àquilo que se encontra disponível em casa, dentro de condições econômicas muitas vezes desafiadoras. Percebo que conteúdos assim, podem provocar sentimentos de exclusão, reforçando a ideia de que a língua inglesa pertence a uma realidade à qual eles/as não têm acesso. O mundo que a língua inglesa representa, dependendo da forma como é apresentado, pode estimular ainda mais a falta de interesse pelo aprendizado da segunda língua.

Figura 24 - Tópico "*Foods*" estudado na unidade 5





Fonte: <https://learn.corporate.ef.com/home>. Acesso em 04/04/2025.

Através desses exemplos, podemos perceber o quanto o conteúdo da plataforma se distancia da vida dos/as nossos/as alunos/as, criando ainda mais barreiras entre o ensino de língua inglesa e uma educação linguística que desenvolva a criticidade nos/nas alunos/as. Contudo, como aponta Siqueira (2018), é necessário romper com ideias de representação de cultura alvo de uma única língua, de modelo do falante nativo e com o pensamento de países hegemônicos como padrão ideal para o ensino de língua inglesa. De acordo com o autor, é preciso estabelecer objetivos que atendam às necessidades específicas dos/as alunos/as, inserindo conteúdos mais significativos, descolonizando os materiais didáticos, promovendo sensibilidade intercultural e fomentando a discussão de temáticas que contribuam para o desenvolvimento de estudantes conscientes de sua posição no mundo.

Nesse mesmo sentido, Ariovaldo Lopes Pereira (2018) ressalta a necessidade de rompimento com os padrões dominantes, uma vez que se trata de uma língua hegemônica proveniente de países historicamente dominantes. Segundo o autor,

É impossível e indesejável que a formação crítica de professoras e professores de língua inglesa não leve em conta todo esse contexto de dominação e poder no qual essa língua hegemônica se insere. Entretanto, é preciso, também, ter consciência de que, por meio dessa língua, discursos de oposição e resistência a sistemas injustos e baseados em desigualdades podem ser formulados e disseminados. (Pereira, 2018, p. 54).

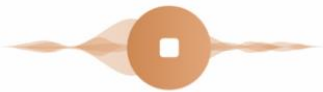
Vanderlei José Zacchi (2018) também destaca a necessidade de promover o uso da língua de modo que os/as alunos/as questionem o lugar que ocupam na sociedade. Para isso, contexto e conhecimentos prévios adquiridos fora do ambiente escolar devem fazer parte do processo de construção das identidades. Nessa perspectiva, Rosane Rocha Pessoa (2018) considera que a formação crítica se constrói a partir de práticas identitárias e escolares, e que professores/as devem ser preparados/as para construir conhecimento de qualquer contexto, sabendo que são essas práticas identitárias e contextuais que fornecerão a base para o desenvolvimento de um trabalho significativo.

Ao compartilhar desses mesmos ideais, percebo o quanto os conteúdos ofertados na plataforma limitam a vastidão de conhecimento que a língua inglesa pode abranger dentro das quatro paredes da sala de aula. De acordo com o DC-GO, o documento está estruturado por eixos (Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos linguísticos e Dimensão intercultural), “que estão intrinsecamente ligados nas práticas sociais de usos da língua e são assim trabalhados no contexto escolar, por unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades que objetivam alcançar competências específicas da Linguagem” (Goiás, 2024, p. 201).

O que pude constatar é que o conteúdo da plataforma não contempla todos os eixos para o ensino de línguas apresentados pelos documentos oficiais. As atividades disponíveis enfatizam bastante a fala, escuta, escrita e leitura, mas a “Dimensão intercultural” é tratada de forma extremamente superficial. Em todas as unidades e níveis, as atividades geralmente seguem o mesmo padrão: sentenças para prática de *listening* e *speaking*, construção de frases, escolha de alternativas corretas, associação entre imagem e contexto, preenchimento de lacunas, entre outros. As questões de *writing* surgem em cada nível, com o aumento progressivo de exigência em relação à quantidade de palavras. As atividades de *reading* são relacionadas a textos que aumentam o nível de dificuldade de acordo com o desempenho do/da aluno/a. As figuras abaixo ilustram bem os tipos de atividades abordadas na plataforma, sendo a Figura 25, exemplos de atividades de fala (*speaking*), a Figura 26 ilustra exemplos de atividades que contemplam a habilidade de escuta (*listening*), já a Figura 27 representa a habilidade de escrita (*writing*) e, para finalizar, a Figura 28 que evidencia as atividades de leitura (*reading*).

Figura 25 - Atividades com ênfase na habilidade *Speaking*

**He is short and overweight.**





A. He should do more work.

B. He should sleep.

C. He should eat food.



Fonte: <https://learn.corporate.ef.com/home>. Acesso em 04/04/2025.

Figura 26 - Atividades com ênfase na habilidade *Listening*



Tom Bradley

Paul Adams

Eric Bilardi

Sue Kelly

Claire O'Donnell

Elaine Campbell

director of R&D

director of IT

COO

VP

CTO

CEO

5/8

Select the correct option.







go for a drive

play the guitar

have a party

see a movie

have a picnic

go cycling

Fonte: <https://learn.corporate.ef.com/home>. Acesso em 04/04/2025.

Figura 27 - Atividades com ênfase na habilidade *Writing*

Subject: Summary of Friday's sales meeting

I'm writing to summarize our sales meeting from Friday:

* Robert asked what customers are saying about the new product. Vince said that he hasn't heard from anyone yet.

* Mary asked how many new customers there are. Vince said that there are more than 300 new customers. Action items:

* Vince said that we need to think of ways to get new customers.

Did I miss anything ? Please let me know.

Next

Write an email summarizing a meeting you recently attended. Include details of all questions and answers, and who said what. Also include the action items. If you don't usually go to meetings, make one up. Type in the input box. Write 60-100 words. Use your own words where possible.

Type your response when you are ready. For all eligible courses, feedback will be available on the progress page within 72 hours

SALES MEETING NOTES

People at meeting: Adam, Chris, Taylor

Adam: How many new customers do we have?

Taylor: We have about 50 new customers.

Chris: What are we doing to increase sales?

Taylor: We should pay more to salespeople with big sales.

Action item:

Taylor: You all need to think of anything else that will increase sales.

0

Write 60+ words

Fonte: <https://learn.corporate.ef.com/home>. Acesso em 01/04/2025.

Figura 28 - Atividades com ênfase na habilidade *Reading*

Reading about events

When you are reading descriptions of events, try to scan through the information quickly and find key words. Don't spend a lot of time on words that you don't understand. Concentrate on the words you do understand.

Here are some categories of key words.

Event names:

concert, picnic, lecture, play, musical

Event places:

auditorium, theater, aquarium, concert hall

Times and dates:

on February 6, in the evening, at 5 o'clock

Places:

at Martina's restaurant, in Central Park, on 5th Street

My name is Katy. I'm in pretty good shape. I love exercising. I go running every morning, and I do yoga two or three times a week. I eat healthy food, and I don't smoke. On the weekend, I go to the beach with my friends. We love playing volleyball.

My brother's name is Max. He never exercises. He is in terrible shape. He eats fried chicken or pizza two or three times a week. He never eats fresh fruit and vegetables. His favorite desserts are chocolate cake and ice cream. He watches sports once or twice a week, but he never plays sports.

Fonte: <https://learn.corporate.ef.com/home>. Acesso em 08/04/2025.

A partir da análise das atividades expostas, percebi a necessidade de apresentar os eixos para o ensino de língua inglesa contemplados pela BNCC e a maneira como cada um deles expressa uma tentativa de construir uma educação mais significativa, diferente da abordagem das quatro habilidades abordadas na plataforma *Go English*. Os eixos: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural, bastante enfatizados nos documentos oficiais, apontam estratégias voltadas para uma prática divergente da instrução, sendo a formação crítica seu foco.

O eixo **oralidade** deve ser uma prática diferente da repetição de sentenças desconexas ou escuta de textos que não fazem parte do cotidiano dos/das nossos/as alunos/as. O que deve ser priorizado é a construção de sentido entre os/as alunos/as e professor/a em situações reais de fala, que envolvam tanto sentido quanto efetividade. Na minha experiência com a plataforma, percebo que muitos/as alunos/as não se sentem confortáveis com os áudios e atividades propostas, acredito que pela timidez da gravação perante os demais e pelo distanciamento entre conteúdo e vivência. No entanto, a BNCC propõe que o eixo oralidade envolva “as práticas de linguagem em situações de uso oral da língua inglesa, com foco na compreensão e na produção oral articuladas pela negociação na construção de significados compartilhados pelos interlocutores e/ou participantes envolvidos” (Brasil, 2017, p. 243).

No que diz respeito ao eixo **leitura**, é importante diferenciá-lo de uma mera decodificação de palavras. Ler, no contexto escolar, necessita, além de mobilizar sentidos, trazer informações que somem a vida dos/as nossos/as estudantes, que promovam interações entre texto e leitor/a “especialmente sob o foco da construção de significados, com base na compreensão e interpretação dos gêneros escritos em língua inglesa, que circulam nos diversos campos e esferas da sociedade” (Brasil, 2017, p. 243). Observo que as atividades da plataforma muitas vezes se resumem a localizar informações em textos artificiais e totalmente desprovidos de sentido aos nossos/as alunos/as, de uma forma que não favorece uma leitura crítica e conectada ao seu tempo.

A **escrita**, por sua vez, é um dos eixos em que mais percebo um distanciamento entre a proposta da BNCC e o que é praticado na plataforma. As atividades de escrita na *Go English*, em sua maioria, se resumem ao preenchimento de lacunas ou à reescrita de frases prontas, o que pouco contribui para que os/as estudantes

desenvolvam autonomia ou expressem sua visão de mundo. A BNCC, no entanto, traz uma concepção muito mais ampla da escrita, considerando dois aspectos do ato de escrever: “Por um lado, enfatiza sua natureza processual e colaborativa. Esse processo envolve movimentos ora coletivos, ora individuais, nos quais são tomadas e avaliadas as decisões sobre as maneiras de comunicar o que se deseja”. E complementa: “o ato de escrever é também concebido como prática social e reitera a finalidade da escrita condizente com essa prática, oportunizando aos alunos agir com protagonismo” (Brasil, 2017, p. 244).

Em relação ao eixo dos **conhecimentos linguísticos**, percebo como meus/minhas alunos/as, quando envolvidos/as em situações reais de uso da língua, conseguem perceber padrões, estruturas e usos gramaticais de forma muito mais significativa do que em exercícios puramente mecânicos. Entretanto, as atividades da plataforma insistem em uma abordagem tradicional, isolando as regras gramaticais do contexto comunicativo. A BNCC evidencia que esse eixo “consolida-se pelas práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita, tendo como foco levar os alunos, de modo indutivo, a descobrir o funcionamento sistêmico do inglês” (Brasil, 2017, p. 245).

Por fim, a **dimensão intercultural** é, para mim, um dos aspectos mais desafiadores e, ao mesmo tempo, mais transformadores da proposta da BNCC. Em um mundo cada vez mais conectado, ensinar inglês não pode significar apenas ensinar um padrão hegemônico da língua, mas, sim, possibilitar aos/às alunos/as o contato com diferentes usos, sotaques, repertórios culturais e perspectivas. Infelizmente, a plataforma *Go English* ainda apresenta uma visão restrita, pouco aberta à pluralidade cultural e à reflexão crítica sobre os efeitos do inglês como uma língua falada em diferentes países, apresentando apenas as vertentes do inglês americano e britânico. A BNCC, por outro lado, compreende que essa dimensão

nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção. Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais. Este é o cenário do inglês como língua franca, e, nele, aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica. (Brasil, 2017, p. 245).

Esse descompasso entre os eixos da BNCC e a proposta metodológica da plataforma *Go English* vai além de uma simples questão pedagógica, pois evidencia uma tensão entre formar sujeitos críticos e preparar alunos/as apenas para as demandas funcionais, como a fluência linguística voltada para o mercado de trabalho. Além disso, a plataforma *Go English* reforça uma concepção de língua tradicional, diferente de uma língua franca apresentada pela própria BNCC. Ao confrontar essas práticas com os eixos propostos pelos documentos oficiais, percebo que há uma lacuna significativa entre o que se pretende com a formação linguística crítica e o que efetivamente é promovido pela plataforma.

A ênfase da plataforma no desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas da língua inglesa: compreensão auditiva (*listening*), fala (*speaking*), leitura (*reading*) e escrita (*writing*), é praticada por meio de atividades específicas, como áudios interativos para compreensão oral, gravações de voz para aprimorar a pronúncia e a fluência, leituras guiadas e atividades de escrita voltadas à produção textual. Algumas propostas da plataforma trabalham cada habilidade de forma isolada, enquanto outras as combinam, como no caso de atividades que unem *listening* e *speaking*. em uma mesma atividade, por exemplo. Embora essas habilidades sejam fundamentais, quando trabalhadas de forma descontextualizada, não são capazes de contemplar toda a complexidade envolvida no ensino da língua inglesa, especialmente em um contexto totalmente marcado por desigualdades e múltiplas identidades, como é o nosso ambiente escolar.

Além disso, conforme destacado no documento *Go English* (Goiás, 2024, p. 8), a plataforma oferece trilhas de aprendizagem individuais, permitindo que os/as estudantes pratiquem o vocabulário e habilidades gramaticais por meio de uma variedade de atividades de escuta, leitura, escrita e fala, permitindo que o aprendizado seja ajustado ao ritmo de cada aluno/a. Um ponto positivo a ser considerado é a flexibilidade de acesso, pois os/as alunos/as podem acessar o sistema a qualquer momento e revisar conteúdos já estudados, o que favorece a autonomia. O próprio material oficial afirma que "o estudante pode voltar ou avançar pelos níveis quando quiser, ou seja, ele não ficará preso ao nível alcançado no seu teste de nivelamento." (Goiás, 2024, p. 5). Essa flexibilidade pode beneficiar estudantes que possuem ritmos de aprendizado diferenciados, permitindo que avancem conforme sua própria evolução no idioma.

Vale ressaltar que, com esse mesmo intuito de também beneficiar estudantes que apresentam algum tipo de deficiência, seja ela visual ou auditiva, a plataforma procurou atender algumas exigências para garantir a acessibilidade da plataforma. (Goiás, 2024, p.18). Entre os recursos disponíveis, destacam-se

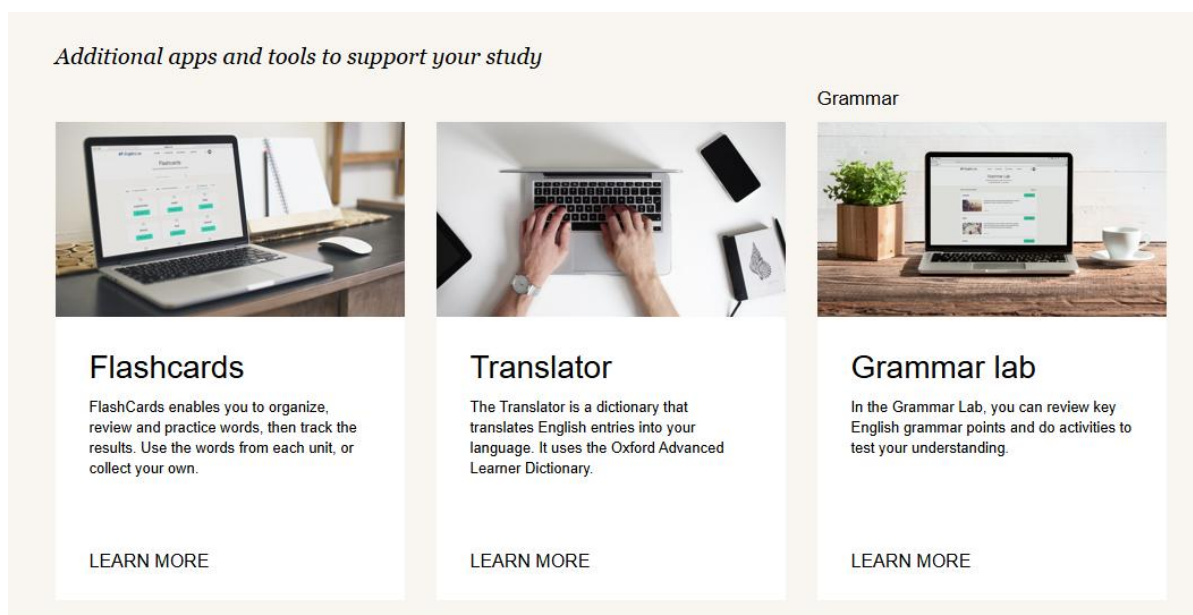
- Navegação sem *mouse*, utilizando-se das guias do teclado;
- Contraste de cor para quem tem daltonismo;
- Suporte de redimensionamento de fonte para tornar mais visíveis as letras;
- Configurações de *website* otimizadas para leitores de tela;
- *Alt text* nas imagens para habilitar os leitores de tela;
- Campos de formulário rotulados claramente para leitores de tela;
- Ausência de reprodução automática de mídia, evitando interferências com tecnologias assistivas.

Para alunos/as com deficiência auditiva ou baixa audição, há a opção de ativar legendas nos vídeos, acessíveis por meio de um ícone localizado abaixo do próprio vídeo. Contudo, essa função está disponível apenas nos vídeos, o que limita a acessibilidade em outras atividades que demandam habilidades auditivas. Para estudantes com deficiência visual ou baixa visão, o documento oficial recomenda o uso de outros softwares auxiliares de leitura, o que demanda a instalação de outros programas voltados para esse fim.

Conforme apresentado na Figura 29, a plataforma também disponibiliza recursos complementares voltados ao reforço do aprendizado da língua inglesa, como os *Flashcards* interativos, que possibilitam a audição e a prática da pronúncia correta das palavras por meio de imagens e áudios, sendo o vocabulário dividido por níveis; o *Translator*, um tradutor com funções de dicionário em diversas línguas, que apresenta significados, classificação gramatical e pronúncia de vocábulos; e o *Grammar Lab*, ambiente focado em regras gramaticais da língua inglesa, onde cada tópico apresenta uma sequência de explicações e atividades complementares sobre o conteúdo em estudo. Embora esses recursos adicionais possam contribuir para o desenvolvimento de aspectos linguísticos específicos, como ampliação do vocabulário, compreensão gramatical e aprimoramento da pronúncia, percebo que tanto a estrutura quanto a proposta se mantêm predominantemente centradas em um ensino instrumental e conteudista, pois priorizam a memorização e repetição, pouco

favorecendo a construção de sentidos vinculados às realidades e identidades dos/as alunos/as, elemento essencial para a promoção de uma Educação Linguística Crítica.

Figura 29 - Recursos adicionais da Plataforma *Go English*



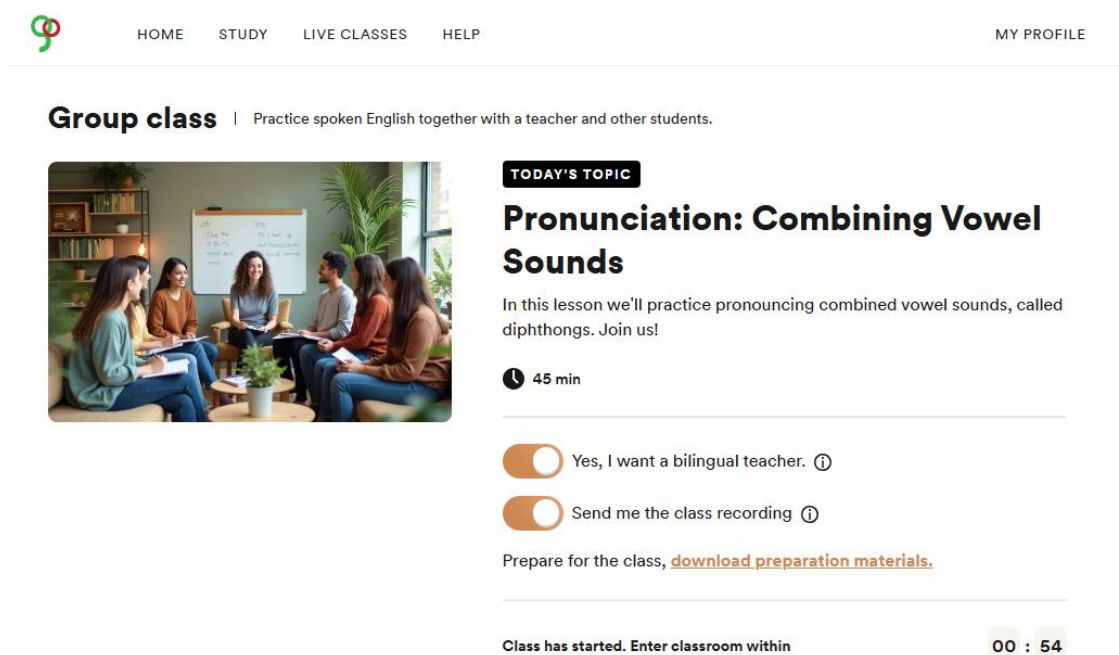
Fonte: <https://learn.corporate.ef.com/home>. Acesso em 15/04/2025.

Outro recurso que merece destaque, representado pela Figura 30, são as aulas que acontecem ao vivo com professores/as fluentes ou nativos/as, realizadas em grupos de até oito alunos/as. Essas aulas, que podem ocorrer a qualquer hora do dia, oferecem a oportunidade de aplicar os conhecimentos em situações reais de uso da língua, promovendo interação oral em tempo real. Os/as professores/as guiam as discussões e asseguram a participação de todos/as, sendo que os/as alunos/as têm liberdade de participar como ouvintes, caso prefiram. Cada aula possui duração de 45 minutos, e a plataforma também permite o agendamento da gravação da aula para consulta posterior. Embora seja uma excelente oportunidade de praticar a habilidade *speaking*, assim como as atividades propostas, as aulas online, em sua maioria, também trazem temas voltados para o mercado empresarial, reforçando o caráter neoliberal da plataforma.

Contudo, cabe destacar que, de acordo com as normativas da SEDUC-GO, esse recurso das aulas ao vivo está disponível exclusivamente para os/as professores/as da rede pública estadual. A determinação prevê que, ao longo de um ano, cada docente de língua inglesa participe de 28 aulas ao vivo. Infelizmente, os/as

estudantes não têm acesso a esse tipo de interação dentro da plataforma, o que acaba por restringir as experiências mais significativas de aprendizagem da oralidade.

Figura 30 - Aulas ao vivo com falantes ou nativos da língua inglesa



Group class | Practice spoken English together with a teacher and other students.

TODAY'S TOPIC

Pronunciation: Combining Vowel Sounds

In this lesson we'll practice pronouncing combined vowel sounds, called diphthongs. Join us!

45 min

☒ Yes, I want a bilingual teacher. ⓘ

☒ Send me the class recording ⓘ

Prepare for the class, [download preparation materials](#).

Class has started. Enter classroom within **00 : 54**

Fonte: <https://learn.corporate.ef.com/home>. Acesso em 15/04/2025.

Para participar das aulas ao vivo, basta clicar em “*Live Classes*” na aba superior da Plataforma e aguardar até o início da aula seguinte, apresentada através de um cronômetro disponível na página. Ao acessar você tem a opção de escolher um/uma professor/a falante nativo, e também de solicitar a gravação da aula em que irá participar. A página também oferece o tópico a ser discutido nas aulas que ocorrerão naquele dia. Ao acessar a plataforma, é possível desativar a câmera, e os/as professores/as conduzem as perguntas de forma a garantir que todos/as os/as estudantes participem de maneira equilibrada nas atividades propostas.

Apesar dos pontos positivos observados, a *Go English* apresenta também limitações significativas. A principal delas está relacionada à sua abordagem exclusivamente voltada para o inglês britânico e americano. Conforme descrito no documento da plataforma, “os conteúdos são organizados em níveis de proficiência em consonância com os descritores do Marco Comum Europeu para Línguas (CEFR), alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (Goiás, 2024, p.12). No entanto, a BNCC enfatiza a importância da diversidade linguística e cultural, o que não

é plenamente contemplado na plataforma. Essa falta de variedade e a ausência de uma abordagem intercultural mais ampla podem limitar a compreensão dos/as alunos/as sobre o inglês como uma língua falada de formas distintas em diferentes partes do mundo. A priorização exclusiva do inglês britânico e americano ignora outras variantes significativas da língua inglesa, faladas em países como África do Sul, Índia, Jamaica, Nigéria e Singapura, que, além da relevância linguística e cultural, carregam elementos culturais e sociais distintos. A BNCC orienta que os/as alunos/as sejam expostos/as a diferentes perspectivas linguísticas e culturais, visando desenvolver não apenas competências linguísticas, mas também cidadania crítica e consciência intercultural. A ausência dessas abordagens na *Go English* reforça a visão limitada da língua como instrumento exclusivamente funcional.

Outro desafio relevante diz respeito à acessibilidade da plataforma para estudantes da rede pública. Embora a Proposta Pedagógica *Go English* (Goiás, 2024, p. 4-5) afirme que os recursos tecnológicos "contextualizam a vida dos jovens nascidos na era digital, oportunizam e ampliam a inserção do conhecimento, estimulam novas experiências através da tecnologia e constroem novas competências", habilidades que, segundo a proposta contribuem de forma significativa para o processo de aprendizagem individual e coletiva, a realidade revela um cenário de desigualdade. Muitos/as alunos/as não possuem dispositivos adequados nem conexão estável com a internet em casa, o que prejudica o acesso ao conteúdo da plataforma e amplia as barreiras nesse processo de aprendizagem.

Além disso, a obrigatoriedade do uso da plataforma, sem uma política de formação contínua ou acompanhamento pedagógico efetivo, pode gerar resistência e desmotivação entre os/as estudantes. Como apontado no documento *Go English Teachers GO*, "se o estudante estiver com muitas dificuldades para acompanhar os áudios e vídeos, recomendamos que ele retorne um nível EF para que possa desenvolver essa habilidade" (Goiás, 2024, p. 29). Essa orientação, embora útil, não resolve o problema da falta de adaptação da plataforma às necessidades individuais dos/das alunos/as, pois muitos/as deles/as já enfrentam dificuldades com o idioma e encontram na *Go English* um ambiente pouco acolhedor e distante da sua realidade.

Portanto, embora a plataforma *Go English* represente um avanço em termos de modernização e uso de tecnologia digital no ensino de inglês na rede pública estadual de Goiás, ainda enfrenta importantes limitações pedagógicas, culturais e

estruturais. A pesquisa autoetnográfica aqui apresentada revela que a plataforma, em sua forma atual, ainda está distante de cumprir plenamente os objetivos propostos pela BNCC e pelo DC-GO. Para que ela se torne um instrumento verdadeiramente transformador, é fundamental que sua proposta seja revista a partir das realidades escolares, das demandas dos/as professores/as e das necessidades dos/das estudantes. Isso exige investimentos em formação docente, revisão dos conteúdos culturais e linguísticos, melhorias de infraestrutura nas escolas e a construção de espaços dialógicos entre os diversos atores envolvidos no processo educativo.

4 O Portal NetEscola e Plataforma *Go English* pela lente da Educação Linguística Crítica.

Chego ao último capítulo da minha dissertação com o mesmo sentimento de Alastair Pennycook (2001) ao descrever, na introdução de sua obra, sua preocupação em lidar com condições de desigualdade e suposições de privilégio presentes nas abordagens de ensino de língua inglesa. Depois de apresentar minha análise e pesquisa sobre a trajetória e contexto das plataformas *Go English* e Portal Net Escola nos capítulos anteriores, sempre a partir do compartilhamento das experiências vividas como professora da escola pública estadual de Goiás, compartilho aqui minhas reflexões guiadas pelas premissas da Educação Linguística Crítica e por autores/as que me guiaram durante a escrita desta autoetnografia.

Desde os primeiros capítulos dessa dissertação, deixei evidente como a minha trajetória enquanto professora de língua inglesa na escola pública tem sido atravessada por constantes reflexões sobre a intencionalidade do uso de plataformas digitais no ensino público goiano. As disciplinas cursadas durante o mestrado me permitiram uma nova compreensão sobre uma educação voltada tanto para a criticidade quanto para a formação, o que me levou a reconhecer, na Educação Linguística Crítica, não uma abordagem distante, mas uma possibilidade de repensar minha prática pedagógica diante de todas as ferramentas oferecidas pelo sistema educacional. As demandas escolares cotidianas, a diversidade linguística e cultural dos/as meus/minhas estudantes e a inserção das plataformas no ensino me impulsionaram a questionar e a buscar um sentido mais profundo para minhas aulas de língua inglesa.

Iniciei minha trajetória como professora de língua inglesa com uma visão bastante genérica sobre o ensino: de uma linguagem como um código a ser decifrado e com inúmeras regras a serem memorizadas, da mesma maneira como aprendi há muitos anos. A língua inglesa, em particular, era vista por mim como um passaporte para um futuro profissional promissor, principalmente pelas inúmeras promessas veiculadas pelas propagandas institucionais e pela maneira como os/as diversos/as professores/as que passaram pela minha vida escolar me apresentaram esta língua, aparentemente tão distante, mas, ao mesmo tempo, tão interessante. Pude identificar minha prática inicial com o que Paulo Freire denomina “educação bancária”,

totalmente desvinculada da essência do então “educador democrático”, nomenclatura também designada pelo autor. Freire (1987) defende que a prática docente deve ser um espaço de incentivo à criticidade, à curiosidade e à capacidade de questionar e não aceitar de forma passiva o conhecimento. A rigurosidade metódica mencionada pelo autor se relaciona com a criação de condições para que o aprendizado crítico se torne possível.

O sentido de “crítico” na obra de Alastair Pennycook (2001, p. 17) se relaciona com “um questionamento contínuo das suposições normativas dos pressupostos da linguística aplicada”, e não apenas ao acréscimo de um simples adjetivo a um campo de estudo já existente. Ele não apenas introduziu a ideia de que “crítico” na linguística aplicada não se limita a uma análise de dados, mas implica um “posicionamento político e ético em relação ao conhecimento e à prática” (Pennycook, 2001, p. 17). Durante a leitura de sua obra, o autor me levou a refletir que a linguagem, longe de ser neutra, é um campo minado de “relações de poder que operam através dela” (Pennycook, 2001, p. 1). Essa, dentre diversas outras reflexões, me levou a questionar minhas concepções de língua e de ensino e, conseqüentemente, das metodologias que eu utilizava nas minhas aulas de inglês. Percebi como o prestígio da língua inglesa era, muitas vezes, por mim naturalizado, enquanto outras línguas eram silenciadas ou até mesmo depreciadas. A hegemonia do inglês, tão evidente nas plataformas em estudo, agora se mostrava não apenas como uma facilidade de acesso, mas como uma oportunidade de reflexão acerca das dinâmicas de poder que eu, enquanto docente, precisava compreender.

Nessa mesma perspectiva, a compreensão de criticidade apresentada por Daniel de Mello Ferraz (2018, p. 59) me levou a perceber que a crítica só acontece quando “suspeitamos das verdades ou dos discursos ao nosso redor, entendendo que elas são interpretações contextuais sobre tal objeto ou situação, e não verdades eternas”. Pude então enxergar, com mais nitidez, a distância entre os conteúdos ofertados nas plataformas e as propostas educacionais voltadas para uma educação que realmente aborde a interculturalidade, proposta pelos documentos oficiais como um de seus eixos orientadores. Em sua obra, Ferraz (2018) defende uma criticidade que problematiza o conhecimento fragmentado, reificado, universal e verdadeiro. Inspirada nas palavras do autor, concordo que toda a “verdade” sobre o que é apresentado em relação à língua inglesa como garantia de ascensão social, melhor

qualidade de vida e empregabilidade, apresentada nem sempre de maneira implícita nas plataformas, nem sempre condiz com as propostas voltadas para a criticidade apresentadas nos documentos que orientam o ensino no Brasil. De acordo com o autor,

Talvez, o sentido de crítico esteja, então, na simplicidade, humildade e humanidade: ser crítico na contemporaneidade pode significar lutar contra as injustiças sociais por meio da educação, reivindicar nossa cidadania ativa e participativa, pensar no “ir além” (ruptura) para visitar o outro e sair transformado. (Ferraz, 2018, p. 58).

Os apontamentos realizados por Ferraz (2018) me levam a refletir sobre toda a riqueza cultural e linguística presente na nossa “goianidade” e sua relação com os materiais e recursos digitais utilizados para apoiar o ensino de língua inglesa na educação pública estadual. Diante de toda essa diversidade, começo a questionar se as “verdades” sobre o ensino de línguas e sobre os/as estudantes, como mencionadas por Ferraz (2018), estão de fato sendo representadas nas plataformas adotadas pela rede pública. Também me pergunto sobre os espaços de inclusão, sobre a pluralidade de sotaques, sobre as vivências e as histórias que os/as alunos/as carregam. Para o autor, a crítica é um convite a uma investigação constante, a uma busca por significados mais situados em menos impositivos.

Ao observar as plataformas *Go English* e Portal NetEscola sob o olhar da criticidade, encontro nos estudos de Kanavillil Rajagopalan (2003, p. 11) uma possibilidade de repensar e rever as posições existentes dentro do ambiente escolar. O autor questiona o motivo de sempre partirmos da premissa “de que somos nós que temos o que ensinar e eles só que aprender”. Além disso, defende uma educação linguística voltada para a promoção de um trabalho que tenha alguma relevância na vida dos/as alunos/as e para a sociedade de modo geral. Segundo o autor:

acreditar numa linguística crítica é acreditar que podemos fazer a diferença. Acreditar que o conhecimento sobre a linguagem pode e deve ser posto a serviço do bem-estar geral, da melhoria das nossas condições do dia a dia. É também acreditar que o verdadeiro espírito crítico tem de estar voltado, vez por outra, para si próprio. É preciso, em outras palavras, submeter as nossas práticas ao escrutínio crítico. Para isso, é necessário nos lembrar, com frequência, que podemos estar errados sobre esta ou aquela questão. E, finalmente, acreditar que nunca é tarde para aprender e nunca se sabe de quem se pode aprender a nossa próxima lição. (Rajagopalan, 2003, p. 11).

Outro aspecto importante abordado por Rajagopalan é o caráter reprodutivista e imediatista no contexto de aprendizagem da língua inglesa. Segundo ele, o ensino

tem por objetivo a divulgação da língua, da cultura e dos valores associados a ela, em que os/as aprendizes “são agentes inteiramente passivos, pedindo para ser ‘moldados’ na forma que mais convém aos interesses dos educadores” (Rajagopalan, 2003, p. 113). Essa lógica é perceptível na plataforma *Go English*, pois enfatiza o inglês como símbolo de importância, sucesso e prestígio, sem abrir espaço para a diversidade linguística ou para os múltiplos usos da língua em diferentes contextos culturais. Os vídeos e os diálogos apresentados reforçam um distanciamento e, ao mesmo tempo, uma inferiorização entre a cultura apresentada e as experiências de mundo dos/as nossos/as alunos/as, já que a plataforma não abre espaço para suas vozes e realidades. Fortes (2019) reforça que

Devemos encorajar nossos alunos a agirem e a se libertarem de suas condições sócio-históricas opressoras e das linhas abissais que os regulam e os excluem cada vez mais, pautados por uma ética de responsabilidade com a sociedade e com o mundo, cada vez mais em fronteiras geográficas, mas que nem por isso deixa de construir fronteiras ideológicas que segregam identidades e marcam as diferenças. (Fortes, 2019, p.87)

Como professora, sinto o compromisso ético em tentar diminuir toda essa fronteira geográfica, apresentada por Fortes (2019), já que acredito que as plataformas reforçam as desigualdades existentes entre o mundo idealizado dos falantes da língua inglesa e o mundo dos/as alunos/as da rede pública do estado de Goiás, conforme já mencionado anteriormente. Ainda sob a influência de Rajagopalan (2003, p.70), que compreende a linguagem como elemento central na constituição do sujeito e na formação da identidade, comecei a refletir sobre o propósito por ele apresentado para o ensino de línguas estrangeiras, que é “formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo”. A partir das minhas próprias experiências com as plataformas, reflito sobre as formas de subjetividade e de construção identitária que esse ensino pode influenciar. As representações culturais presentes nos conteúdos das duas plataformas, além de retratar realidades completamente distantes da vivência dos/as nossos/as alunos/as, tendem a reforçar uma visão estereotipada e limitada dos falantes de língua inglesa. E toda essa desconexão pode levar os/as alunos/as a se sentir menos representados ou até mesmo desvalorizados de suas próprias narrativas culturais, enfraquecendo o vínculo entre o aprendizado da língua, a construção de sua identidade e a valorização da sua própria cultura.

Essa preocupação é perceptível no texto de Barbra Sabota e Helvio Frank (2024) que definem o ensino de idiomas como algo “encapsulado”, dando um sentido de algo pronto a ser digerido. Segundo a autora e o autor, “cada vez mais as ofertas de aprender línguas distanciam quem ensina e quem aprende, esvaziando a relação de sentido. É como se não houvesse implicação entre os sujeitos que ali estão” (Sabota; Frank, 2024, p. 6). Como professora, tenho procurado ocupar as “brechas da sala de aula” para encorajar os/as alunos/as a usar a língua de forma autêntica, a expressar suas ideias, sentimentos e experiências, ciente de que os erros também fazem parte do processo de aprendizado, pois acredito que a verdadeira aprendizagem reside nessa apropriação. Muitos/as alunos/as questionam a padronização dos conteúdos das plataformas, a repetição das atividades e a ausência de sentido em muitas propostas. Quando o objetivo é apenas o alcance da resposta correta, os caminhos oferecidos pelas plataformas eliminam até mesmo a necessidade de uma leitura atenta, esvaziando de sentido o processo de aprendizagem. Como exemplo, na plataforma *Go English*, o/a aluno/a pode clicar em todas as alternativas até descobrir a correta, que automaticamente altera para a cor verde, sem a necessidade de realizar a leitura das opções ou enunciado. O mesmo acontece nas atividades do Portal NetEscola, onde, ao clicar nas setas de comando, é possível descobrir a resposta correta das atividades denominadas desafios.

Todos esses questionamentos me levam a pensar criticamente sobre a relação entre linguagem e poder apresentada por Rajagopalan (2003). Para ele, a linguagem constitui um campo de disputas, onde se expressam lutas por hegemonia, influenciadas por valores e interesses que frequentemente sustentam desigualdades. Para o autor,

A linguagem se constitui em importante palco de intervenção política, onde se manifestam as injustiças sociais pelas quais passa a comunidade em diferentes momentos da sua história e onde são travadas constantes lutas. A consciência crítica começa quando se dá conta do fato de que é intervindo na linguagem que se faz valer suas reivindicações e suas aspirações políticas. Em outras palavras, toma-se consciência de que trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta. (Rajagopalan, 2003, p. 125).

A visão de Rajagopalan sobre o agir de maneira política e ética encontra consonância com o pensamento de Paulo Freire (2019), já que defende uma educação que não é neutra, mas intrinsecamente política e ética, visando a libertação e a autonomia dos sujeitos. Para Freire (2019), ser autônomo significa justamente ser

capaz de tomar decisões, de se posicionar diante do mundo e de intervir em sua realidade. Nesse sentido, o agir político por meio da linguagem, como propõe Rajagopalan (2003), é uma manifestação da autonomia e da conscientização que Freire busca fortalecer na educação. Sua proposta educativa prepara os indivíduos para se reconhecerem como sujeitos históricos, capazes de intervir criticamente nas injustiças que atravessam e são construídas também pela linguagem.

Uma proposta de educação que valoriza a autonomia dos/as estudantes e incentiva escolhas conscientes se aproxima dos princípios centrais da Educação Linguística Crítica. Essa perspectiva parte do entendimento de que aprender uma língua vai muito além dos conteúdos apresentados nas plataformas analisadas. O sentido do termo “crítica”, nesse contexto, diz respeito à capacidade de questionar injustiças, enfrentar desigualdades e dar voz a sujeitos historicamente silenciados, conforme discutido anteriormente a partir das ideias de Pennycook (2001) e Ferraz (2018). A proposta é contribuir para que os/as estudantes reconheçam seus lugares nas relações sociais, culturais e políticas em que estão inseridos/as. Nesse contexto, mais do que ensinar a falar ou escrever bem, a Educação Linguística Crítica busca desenvolver uma consciência atenta e transformadora sobre o papel da linguagem no mundo.

A partir desse ponto, trago alguns conceitos importantes sobre a Educação Linguística Crítica apresentados por professores/as e pesquisadores/as do estado de Goiás. Para Raquel Rosa de Souza e Ariovaldo Pereira (2021), a Educação Linguística Crítica se configura como uma maneira de romper com as desigualdades sociais intensificadas pelos discursos provenientes de uma educação que apresenta a língua como estranha, inimiga e hegemônica. Em seus estudos, optam por utilizar as cores da aquarela como analogia à diversidade e subjetividades presentes na própria sala de aula. A autora e o autor apresentam trechos de bell hooks (2013) para abordar o que é apresentado pela autora como a “língua do opressor”, um discurso que aprisiona, ao invés do incentivo ao voo. Em suas palavras, Rosa e Pereira (2021) explicam que:

Ensinar a transgredir começa pela própria transgressão ao repensar a prática docente; é ter um olhar que contemple a individualidade do sujeito e sua agência; é questionar as imposições e reproduções do capital, da herança e do privilégio cultural, da escola e do ensino; é ser empoderado/a, e não oprimido/a pela língua, resistindo e criando com ela novos discursos que transformem como os indivíduos se veem, resistem e constroem novos paradigmas. (Souza; Pereira. 2021, p. 140)

Para Souza e Pereira (2021), pensar a Educação Linguística Crítica vai muito além de um ensino voltado para as quatro habilidades linguísticas, para o domínio das regras gramaticais ou mera interpretação de textos. Implica em preparar e instigar “os sujeitos envolvidos a construir significado em interação com vários tipos de textos, mas com múltiplas lentes, recriando sentidos” (Souza; Pereira, 2021, p.145). Quando as plataformas trabalham a língua inglesa como uma mercadoria, reforçam ainda mais o discurso da exclusão existente frente a todas as influências negativas que moldaram o ensino de língua como vivenciamos nos dias de hoje, herança de modelos de ensino que ainda limitam nossas salas de aula. Os autores complementam que:

Diante das reflexões aqui apresentadas, nossa convicção é de que o letramento crítico deve ser o alicerce das práticas docentes no ensino de língua inglesa. O professor, a professora, ao repensar a educação linguística, o ensino de língua inglesa e seu papel como mediador, mediadora, devem viver transformações em seus conceitos, estruturados ao longo da vida, se livrando de toda bagagem que os impede de avançar, tendo uma mente transformada e disposição para ações libertadoras. (Souza; Pereira, 2021, p. 150).

Ensinar sob uma perspectiva crítica, nos dizeres de Sabota (2018, p. 63), representa “trazer a vida para o centro da sala de aula e romper a distância que existe entre a escola e a sociedade”. Para isso, é preciso assumir um papel ativo diante das exigências que se impõem ao nosso trabalho. No entanto, seguir por esse caminho se torna ainda mais desafiador quando muitos/as docentes, pressionados/as por políticas educacionais engessadas, por materiais impostos e pela constante cobrança por resultados imediatos, acabam se silenciando diante de situações que ferem sua autonomia e seu compromisso com uma educação mais justa. Me questiono como formar, então, sujeitos críticos, questionadores e sensíveis ao mundo, se nós mesmos, educadores/as, por vezes aceitamos tantas condições impostas que sufocam a escuta, a reflexão e a criatividade. Complementando a fala de Sabota (2018, p. 68), “presenciar uma língua que encanta e fascina tantas pessoas ser tratada como mercadoria e causar tanta exclusão em decorrência disso é motivo de indignação”. Ainda segundo a autora, é urgente repensarmos práticas escolares que, “ao invés de preencher os quadros das escolas, sejam capazes de preencher e transformar os corações das pessoas”.

Considero de extrema importância trazer a citação de Frank (2021, p. 300) ao afirmar que “as narrativas estão por aí e são dotadas de significados, mas é um prejuízo que apenas as hegemônicas estão sendo contadas”. De acordo com o autor,

essas narrativas são, além de uma estratégia de luta, também formas de enfrentamento que nos oferecem tanto sensibilidade quanto empatia por intermédio das histórias que nossos/as alunos/as têm a nos contar. Aprender a língua inglesa é uma oportunidade de conhecer outras culturas sem jamais colocá-las em hierarquia, como possibilidade de romper estereótipos, valorizar e reconhecer a importância da nossa própria. Tudo isso contrasta com os conteúdos apresentados nas plataformas em análise, que frequentemente retratam pessoas brancas, em ambientes empresariais, de elevado status social, falando apenas variantes consideradas elitizadas do inglês que se voltam apenas para as versões americana e britânica, o que, segundo Sabota e Frank (2024), em contexto do ensino de língua inglesa em nossas salas de aula convencionais, “implica que a colonialidade ainda paira nesses espaços” e que devemos nos esforçar em rompê-la “sem perder de vista que somos, onde estamos e ao lado de quem nos colocamos em marcha” (Sabota; Frank, 2024, p.8).

Entre os desafios relacionados ao ensino de línguas no Brasil, Pessoa (2019) aponta a necessidade de “buscar formas de ensinar que se pautem pela concepção de línguas sendo híbridas, fluidas, sem fronteiras, sem nação, sem dono e, especialmente, sem ter como base a norma padrão e o falante nativo”. Ao refletir sobre o ensino de línguas, a autora aponta que

Para isso, precisamos nos afastar da obsessão com correção e normas gramaticais e privilegiar estratégias de comunicação que preparem nossos/as alunos/as para o engajamento em comunidades de prática, para que possam se comunicar, se constituir social e identitariamente e se posicionar frente a questões que os/as afetam. (Pessoa; 2019, p. 178).

Seu trabalho se concentra, sobretudo, na valorização de sujeitos historicamente silenciados, buscando compreender como os mecanismos de poder operam nas diversas realidades que atravessam os discursos. Para ela, essas estruturas só podem ser questionadas, e quem sabe transformadas, por meio dos repertórios linguísticos que cada sujeito carrega e constrói ao longo da vida.

Trata-se de trabalhar realidades sociais que estão presentes em todas as salas de aula, já que elas são microcosmos da sociedade. Essas realidades se reproduzem na escola e em sala de aula por meio das identidades discentes e docentes, das escolhas pedagógicas (conteúdo, materiais, processos instrucionais, uso de repertórios linguísticos), das relações, das interações, das interpretações, dos posicionamentos e das ações de todas/os as/os suas/seus agentes (Pessoa, 2018, p. 191).

A educação linguística crítica é muito bem apresentada por Frank (2021, p.306) como um questionamento daquilo que nos é apresentado como algo pronto e estabelecido nas nossas escolas. O autor enfatiza que não é algo que visa substituir as metodologias existentes ou até mesmo sobrepor verdades, mas, que a criticidade enfatizada por suas propostas “está em pensar para além e apresentar outras possibilidades de significação para o que temos, até então”. Segundo Frank,

Como qualquer perspectiva, necessita de reflexão para depois haver adesão, já que envolve desafio que engloba rupturas e implementações. Curiosamente é por vias de linguagem que passamos a definir contextos de nossas existências em que os paradigmas que estão interiorizados em nossa psique começam a lentamente ruir. Sabemos que é uma tentativa às bordas, com o propósito de tensionar ideologicamente práticas sociais corriqueiras já consagradas. A tensão existe porque a condição hegemônica geralmente limita possibilidades de se vislumbrarem outras perspectivas. Mas a educação linguística crítica docente deve se constituir como um projeto diário de transformações sociais para a cidadania mais justa e libertária. (Frank, 2021, p. 307)

A partir dessa abordagem apresentada por Frank, concluo que a educação linguística de fato crítica, quando me refiro ao ensino de língua inglesa, deve se ocupar de analisar como os textos, discursos e práticas são reproduzidos dentro do nosso contexto escolar, buscando vincular o ensino aos diferentes contextos que fazem parte desse cotidiano, com foco nas práticas de cidadania. A Educação Linguística Crítica propõe a construção do conhecimento a partir das transformações que o mundo contemporâneo atravessa, incentivando a reflexão crítica sobre a linguagem, suas ideologias e seus efeitos. Nesse sentido, é fundamental considerar as múltiplas linguagens que circulam socialmente e os espaços em que elas se manifestam.

Dentre as linguagens que compõem o nosso cenário educacional, destaco o ambiente digital, que se tornou parte fundamental, diria até indissociável, da vida social e escolar, principalmente por se tratar do objeto de análise deste estudo, que são as plataformas digitais. A articulação do ensino de língua inglesa em contextos digitais é essencial para que o/a aluno/a se perceba como sujeito ativo nesse mundo conectado, capaz de interagir, produzir e interpretar criticamente os discursos que circulam nas redes. Nesse sentido, Michely Avelar e Carla Conti de Freitas (2021) apresentam caminhos diversos e possíveis para trazer todo o mundo digital às nossas práticas em sala de aula, ampliando as possibilidades para o ensino. Segundo as autoras,

a leitura do e no mundo digital aponta para epistemologias que compreendem não só o contexto tecnológico que constitui a sociedade em redes, mas também as relações estabelecidas entre as pessoas, que estão além do conhecer e utilizar ferramentas. Esse contexto se refere a uma concepção de linguagem por meio da tecnologia, seja a ilustrada no mural digital ou no jogo, como prática social; e de formação crítica de professores, a partir das problematizações possíveis em interações com temática diversa. (Avelar; Freitas, 2021, p. 103).

Avelar e Freitas defendem propostas em que a interação e a tecnologia digital dialogam por serem considerados “espaços propícios para a problematização da linguagem e do contexto” (Avelar; Freitas, 2021, p.104). Ao discutir o uso dessas tecnologias como formas de produzir sentidos, destacam que a criação desse novo espaço digital amplia as habilidades e possibilidades que vão muito além das modalidades escrita e oral. Ao apresentarem os ambientes virtuais como possibilidades de conexão e interação, deixam evidente que as experiências provenientes dessas tecnologias “deverão oportunizar reflexões críticas, que extrapolem a visão dos ambientes virtuais como recurso, evitando que sirvam como mero suporte para as práticas tradicionais de ensino”.

Mesmo diante de tantas mudanças provocadas pelo avanço das novas tecnologias digitais, reconheço que um dos maiores desafios para a abordagem crítica no ensino de línguas é enfrentar os paradigmas e visões de mundo em um cenário tão diversificado e, ao mesmo tempo, tão resistente a mudanças. É preciso compreender que estamos envolvidos em um processo educacional que precisa superar técnicas e metodologias que tratam a língua inglesa como mercadoria, ou, conforme metaforizado por Souza e Pereira (2021, p. 140), como uma “moeda do capitalismo”.

Compreender a Educação Linguística Crítica implica, também, reconhecer os sistemas capitalistas e coloniais que sustentam o ensino de línguas. Bianca Alencar Vellasco e Cristiane Rosa Lopes (2021, p. 217) propõem uma reflexão sobre o ensino de uma língua considerada elitizada, dominante e branca para alunos/as de um país, cuja maioria da população se declara como negra. As autoras nos provocam a perguntar: “Com quem estamos falando quando estamos em sala de aula?”, questionamento que nos leva a refletir sobre a “lógica da estruturação colonial que, atualmente, mais do que nunca, visa controlar as subjetividades e o conhecimento como forma de administrar as relações de poder”. Conforme analisado nos capítulos anteriores dessa dissertação, os conteúdos, as falas e contextos abordados nas

plataformas de ensino de língua inglesa não estão, a meu ver, adequados ao nosso público de sala de aula.

Em consonância com essa mesma linha de pensamento, Pessoa (2019, p. 177), ao discutir o processo colonial ainda presente, embora de forma mascarada, no ensino, nos leva a refletir que “ainda não aprendemos a lidar com as diferenças e a assegurar às pessoas desiguais as mesmas condições de percurso”. Sua constatação nos confronta com uma realidade persistente. Segundo a autora, romper com esse processo, cujas práticas racionalizam, excluem e marginalizam, implica desconstruir toda a hierarquia de gênero, raça e classe que está por trás do processo educacional.

Concordo com a autora quando afirma “tranquilo era saber que existia uma língua de um povo e de uma nação, que devíamos ensinar norma padrão, que os/as alunos/as aprendiam o que a gente ensinava” (Pessoa, 2019, p.180). Talvez meu percurso tivesse sido muito mais fácil se não me preocupasse com a subjetividade, com a criticidade e a pluralidade existentes em nossas escolas. Se eu me limitasse a apresentar as plataformas como uma possibilidade de ascensão profissional e social, e se meus alunos/as compreendessem todas as regras de formação de sentenças de forma linear e gradativa. Talvez, se eu não compreendesse a definição de “ensinar” segundo Freire (2019), como algo que vai muito além de um “verbo transitivo relativo”, tudo me pareceria normal.

Mas foi justamente a possibilidade de compreensão que esse mesmo verbo precisa de um complemento que não é um mero objeto, é sim, um “sujeito”, que me fez refletir sobre o grau de criticidade que as propostas das plataformas provocavam nos/as meus/minhas alunos/as. Os questionamentos que levo às minhas aulas envolvem a capacidade de tomar decisões sobre o próprio aprendizado, de explorar caminhos alternativos e exercer uma autonomia genuína, não aquela que apenas simula a liberdade dentro de um módulo ou percurso já estabelecido e definido. Já que a interação nas plataformas acontece predominantemente entre aluno/a e máquina, procuro, mesmo com o tempo e fala reduzidos, utilizar o pouco recurso que me resta para criar momentos de reflexão, abrindo toda possibilidade para um debate, para a exposição de divergência de opiniões e para a construção coletiva de sentidos.

E são justamente nas pequenas observações que nós, eu e meus/minhas alunos/as, percebemos que existe muito a ser questionado e problematizado. Os estereótipos da língua e falantes, a maneira como se portam, os ambientes que

frequentam, e até mesmo as situações cotidianas, como os alimentos que consomem, nos ajudam a perceber toda a realidade “mascarada” como inofensiva por trás de um ensino com tantas intencionalidades e pretensões. Penso que talvez tivesse sido muito mais fácil ensinar da maneira que aprendi: com regras passadas no quadro, atividades para completar lacunas ou até mesmo escolher alternativas corretas em uma tela de computador. Mas minha experiência como mestrande me mostrou que a verdadeira educação floresce no diálogo e na curiosidade que nasce da interação humana e da problematização do mundo.

Nesse capítulo, compartilhei diferentes testemunhos de professores/as de língua inglesa que, em suas trajetórias, constroem experiências com a Educação Linguística Crítica, relacionando com minha própria experiência. Finalizo com a convicção de que é o caminho mais promissor, talvez o único, para uma formação de estudantes críticos. Percorrer as entrelinhas dos/as autores/as em análise foi um convite a enxergar o ensino de línguas, inclusive quando mediado por tecnologias digitais, com um olhar mais crítico, mais humano e mais comprometido com a autonomia e a consciência dos sujeitos. Assim, passo a refletir sobre as plataformas *Go English* e Portal Net Escola sob as lentes das premissas de uma Educação Linguística Crítica, não como um gesto de condenação, mas como busca por práticas pedagógicas que complementem seus conteúdos e favoreçam uma formação mais plural, crítica e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um ponto de chegada ou um ponto de partida? Finalizo esta dissertação com essa pergunta pulsando em meu coração, movida pelo amadurecimento profissional adquirido ao longo desse percurso e por uma imensa vontade de dar continuidade a esse estudo. Escrever em primeira pessoa para narrar minha trajetória não foi uma tarefa fácil. Foi, acima de tudo, um exercício corajoso das minhas próprias escutas, uma oportunidade de registrar descobertas, revisitar lembranças e dar nome às inquietações que insistem em me acompanhar, mesmo quando tento ignorá-las. Escolher a autoetnografia como caminho metodológico foi uma decisão que, a princípio, acreditei que seria muito fácil e natural. Mas descobri que não há tarefa mais desafiadora do que escrever sobre nós mesmos. Mas essa decisão não se tratou apenas de uma escolha técnica, mas de um compromisso com a minha história, minhas práticas docentes e, principalmente, com os/as alunos/as que compartilham comigo essa aventura de ensinar e aprender em uma escola pública. Ao falar em desenvolver a criticidade dos/as estudantes, compreendi a urgência de desenvolver também a minha. E foi em consonância com o pensamento de Ono (2019), que pude perceber, através da autoetnografia, a possibilidade de uma “reflexão e esclarecimento das múltiplas identificações, relações e experiências que o pesquisador traz em sua pesquisa, na busca por amplificar/expandir conhecimentos existentes, ao mesmo tempo em que se valorize sua perspectiva pessoal e experiencial” (Ono, 2019, p.108).

Iniciei minhas disciplinas do mestrado como aluna especial quase simultaneamente ao momento de ingresso como professora efetiva da rede estadual de Goiás. Em momento anterior dessa dissertação, destaquei que dificilmente seria a mesma professora sem as experiências proporcionadas pelas disciplinas cursadas. E foi justamente nesse entrelaçamento entre minhas práticas pedagógicas vinculadas às teorizações que minha pesquisa nasceu, entre a leitura de textos, trocas de experiências e as contradições evidentes nas promessas de inovação, cidadania e inclusão que permeiam a inserção das plataformas digitais no nosso sistema público educacional.

Como professora de língua inglesa, vivenciei de forma concreta, o uso das plataformas *Go English* e Portal NetEscola no contexto da rede estadual de ensino de

Goiás. O uso obrigatório dessas ferramentas me fez questionar, por diversas vezes, se tais plataformas digitais estavam, de fato, contribuindo para a aprendizagem dos/as estudantes, ou se seriam mais um obstáculo para o desenvolvimento de uma Educação Linguística Crítica que tanto defendo. Essa inquietação tornou-se o objetivo geral desta dissertação:

- investigar como tais plataformas, integradas ao currículo da rede estadual como recursos complementares, contribuem ou dificultam a construção de uma prática de ensino de língua inglesa que dialogue com os princípios da criticidade, da interculturalidade e da formação cidadã.

A análise, fundamentada nos princípios da Educação Linguística Crítica, revelou que, embora apresentadas como inovações pedagógicas, as plataformas mantêm modelos tradicionais de ensino, centrados na repetição mecânica de estruturas e no distanciamento das realidades socioculturais dos/as estudantes.

Ao buscar respostas para os objetivos desta pesquisa autoetnográfica, compreendi que a inserção das novas tecnologias digitais nas escolas ultrapassa a simples aquisição de *chromebooks*, a disponibilização de internet no espaço escolar ou a plataformização do ensino. A educação voltada para a criticidade me permitiu enxergar que a tecnologia, por si só, não é uma garantia de que o aprendizado seja de fato significativo. Onde não há interação, compartilhamento e escuta sensível, a tecnologia se torna excludente, esvaziada de sentido. Foram justamente esses momentos de frustração com a tecnologia, com a inadequação dos conteúdos, a dificuldade de adaptação e o distanciamento existente entre as plataformas e a realidade social e cultural dos/as meus/minhas alunos/as, que pude concluir que as minhas indagações precisavam de resposta. Ao analisar as plataformas, percebi que também analisava a mim mesma, minhas crenças pedagógicas, meus desafios cotidianos e meu papel enquanto mediadora nesse complexo cenário educacional.

Percebi que, embora apresentadas com boas intenções, as plataformas digitais foram implementadas com o intuito de melhorar índices em avaliações externas, sem levar em consideração as necessidades e realidades locais, e o contexto de vida dos/as estudantes. A análise me mostrou o quanto a lógica de um currículo engessado e a visão de língua como um produto de consumo, presentes nos conteúdos propostos nas plataformas, se chocam com a necessidade de uma educação que liberte, que seja de fato significativa e que prepare o aluno para um mundo plural e desafiador.

Vivi e senti os desafios de tentar encaixar a diversidade dos meus/minhas estudantes em um molde fixo, muitas vezes distante, marcada pelo apagamento de suas vozes, suas identidades e suas culturas.

Ao longo desta investigação, ficou evidente através das leituras e das reflexões que todo o questionamento não era somente uma inquietação, e sim, um incômodo. Constatei que a implementação dessas plataformas, por vezes, carece de uma análise mais profunda sobre os efeitos na autonomia do/a professor/a e que a obrigatoriedade de uso resulta na desmotivação e na falta de engajamento. Em diversos momentos me senti mais como "executora" de um currículo externo do que uma professora que dialoga e constrói conhecimento com seus/suas alunos/as. Contudo, essa percepção, longe de me paralisar, me impulsionou a buscar estratégias para ressignificar o uso dessas plataformas, adaptando-as com criticidade e sensibilidade às demandas do meu contexto de escola pública.

Encontrei nos documentos que regem os princípios da educação no Brasil que a criticidade e a interculturalidade são eixos que devem fazer parte das aulas de língua inglesa. Diante disso, cheguei à conclusão de que as plataformas analisadas deixam a desejar nesses aspectos por inúmeros motivos. Seja pela priorização das versões americana e britânica da língua, pelo distanciamento entre os conteúdos apresentados e a vida dos/as estudantes, pela limitação ao desenvolvimento das quatro habilidades para aprendizado da língua, pela ausência de interação entre os envolvidos e principalmente o enfoque gramatical de forma linear e bastante superficial. Percebi que os indícios são muitos, mas, de forma resumida, faltam conexão, escuta e diálogo.

É importante destacar que toda a ênfase dada a um discurso do "investimento" em educação, no contexto das plataformas, está muito mais relacionada a uma lógica neoliberal do que a um compromisso com a qualidade de ensino. Avaliações de desempenho, rankings e métricas acabam tornando o aprendizado em mercadoria, vinculado às promessas de ascensão social. Toda essa ênfase em estatísticas resulta em um padrão que, a meu ver, deixa de lado aspectos muito importantes da construção de conhecimento. Os números e dados de acesso, embora pareçam ser positivos à primeira vista, apenas ocultam as cobranças que ocorrem nos bastidores da escola. Em ambas as plataformas, o acesso a uma educação voltada para a criticidade e construída de forma coletiva acaba se tornando um "serviço prestado" em

que professores/as e alunos/as são os responsáveis tanto pelo sucesso quanto pelo fracasso.

Diante de todas essas considerações, ficou evidente que a imposição de plataformas digitais, em nome de uma suposta modernização ou inserção das tecnologias nas escolas, muitas vezes reduziu o meu papel de professora de língua inglesa a uma mera executora de tarefas previamente definidas, enfraquecendo o vínculo existente entre meus/minhas alunos/as e eu. A ausência de espaço para escuta ativa, o foco excessivo na execução das atividades para finalização de um nível e a falta de diálogos construtivos com os/as alunos/as revelam um modelo que, apesar de supermoderno em sua aparência, carrega práticas pedagógicas bastante conservadoras.

Embora essa dissertação aponte aspectos negativos das plataformas, em nenhum momento nego a importância do uso das novas tecnologias digitais no contexto escolar. Acredito no potencial das plataformas e, mesmo diante das limitações, procuro utilizá-las com mediação crítica e sensível. Acredito que até mesmo o mais engessado dos recursos pode ser transformado a partir da promoção de escuta, afeto e construção coletiva nas aulas. Sempre que possível, incentivo meus/minhas alunos/as a utilizar a língua inglesa em situações reais, seja na interação em jogos online ou até mesmo com aplicativos de aprendizado da língua inglesa. O que me distancia das propostas das plataformas é justamente a ausência de um compromisso com a formação crítica, pois seu foco permanece no controle, não na transformação.

E foram todas essas considerações, reflexões e leituras que me proporcionaram maior clareza em relação à minha dissertação. Fiquei feliz quando li pesquisas relacionadas ao mesmo tema que estavam em consonância com meu pensamento. Tudo isso reforçou em mim a certeza de que a Educação Linguística Crítica não é apenas possível, mas necessária. Mais que uma abordagem, ela é um compromisso ético com aquilo que há de mais valioso no processo educacional: os/as estudantes. Mesmo utilizando as plataformas, são os pequenos gestos que têm feito a diferença em minhas aulas, seja nas intervenções, nos questionamentos sobre injustiças sociais presentes nos discursos ou até mesmo no incentivo ao pensamento crítico.

Escrever esta dissertação me permitiu reencontrar minha própria voz, mas confesso que também me causou tamanha insegurança e medo de não ser compreendida. Nem sempre nossas interpretações são vistas com bons olhos, pois, em diversos contextos, a palavra “crítica” ainda carrega o estigma do negativo. No entanto, descobri na autoetnografia um espaço possível de expressão e de esperança. Espero que essa dissertação seja um convite ao diálogo e que outros/as professores/as se sintam provocados/as a questionar as lógicas por trás da plataformização do ensino e da implementação das novas tecnologias nas nossas escolas. Desejo que a minha voz, somada a outras, possa fazer parte da construção de uma educação linguística crítica de língua inglesa que seja, de fato, libertadora, inclusiva e humana. Uma educação que prepare nossos/as alunos/as não apenas para se comunicar, mas para atuar criticamente no mundo.

Finalizo essa dissertação com a certeza de que não trouxe respostas definitivas para as questões acerca das plataformas, apenas novas inquietações. E isso, para mim, é sinal de movimento. A única certeza é que meu coração está repleto de novos aprendizados e a mente cheia de desejos à procura de novas maneiras de não encerrar minhas pesquisas por aqui. Encerro apenas um único capítulo da história da filha do Ciro, nascida no interior de Goiás, professora desde criança e amante da língua inglesa. As inúmeras perguntas que ainda prevalecem em minha cabeça servirão de base para o que vem adiante. Por enquanto, a sala de aula me espera, e com ela, a possibilidade de continuar construindo uma educação pública mais justa, humana e crítica.

REFERÊNCIAS

AMARANTE, Lucilene; GONÇALVES, Leonardo Dorneles. Políticas de avaliação externa para o ciclo de alfabetização: Cadê o currículo que estava aqui? In: MOREIRA, Jani Alves Silva; VOLSI, Maria Eunice França; FERREIRA, Gesilaine Mucio. **Políticas educacionais e a plataformização da educação: reformas educacionais em tempos de disputas**. Editora CRV. Curitiba, 2024. p.241-258.

AVELAR, Michely Gomes; FREITAS, Carla Conti de. Leitura do e no mundo digital: Multiletramentos na formação de professores de línguas. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVA, Kleber Aparecido; FREITAS, Carla Conti de. (Orgs.). **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica**. 1. Ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 91-108.

AVELAR, Michely Gomes; FREITAS, Carla Conti de. (Re)Pensando as práticas de linguagem em tempos digitais. In: FREITAS, Carla Conti de; BROSSI, Giuliana Castro; SILVA, Valéria Rosa da. **Políticas e formação de professores(as) de línguas: O que é ser professor hoje?** Anápolis: Editora UEG, 2020. P. 59-68.

BASTOS, Pedro Augusto de Lima; et al. Ensinando para a incerteza da comunicação: O desafio de distanciar a educação linguística e a formação docente das ideologias modernas de língua. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVA, Kleber Aparecido; FREITAS, Carla Conti de. (Orgs.). **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica**. 1. Ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 25-46

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/bncc-aprovada-para-o-ensino-fundamental.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2024.

DE DEUS, Renan William Silva. **Plataforma “Inglês Paraná”**: representações, discursos e ideologias. 2024. 160 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/items/60d5e4f1-08f9-4a3f-8ba1-d3b490f8a3a5>. Acesso em: 07 abr. 2025.

FERNANDES, Rosane de Fátima. Sobre povos indígenas e diversidade na escola: superando estereótipos. In: BELTRÃO, Jane Felipe; LACERDA, Paula Mendes. (Org.). **Amazônias em tempos contemporâneos: entre diversidades e adversidades**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Mórula Editorial/Aba Publicações, 2017.

FERRAZ, Daniel de Mello. Multiletramentos: epistemologias, ontologias ou pedagogias? Ou tudo isso ao mesmo tempo? In: **Multimodalidade e ensino: múltiplas perspectivas**. GUALBERTO, Clarice Lage, PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira, SANTOS, Zaira Bomfante. (Org.). São Paulo: Pimenta Cultural, 2018, p. 62-87.

FERRAZ, Daniel de Mello. Os sentidos de "crítico" na educação linguística: problematizando práticas pedagógicas locais. In: FERRAZ, Daniel de Mello;

KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto. (org.), **Educação linguística em línguas estrangeiras**. Campinas: Pontes Editores, 2018, p. 33-61.

FERRAZ, Daniel de Mello. Educação Linguística e Transdisciplinaridade. In: PESSOA, Rosane R.; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE-MÓR, Walkyria (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.p. 103-117.

FORTES, Livia Zenóbio. Educação em Língua Inglesa, identidade, subjetividade e complexidade. In: Ferraz, Daniel Mello; KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto. **Bate-papo com educadores linguísticos**: letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 71-90.

FRANK, Hélivio. **A complexidade da linguagem e de seus usos: incitações a uma educação linguística crítica**. Revista Humanidades e Inovação, 2021, v.8, n.43, p. 296-308.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 62. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. 143p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

G1 – Portal de Notícias da Globo. **Estudantes de Goiás ganham torneio de robótica nos EUA com invenção de chiclete de pimenta**. Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2019/07/15/estudantes-de-goias-ganham-torneio-de-robotica-nos-eua-com-invencao-de-chiclete-de-pimenta.ghtml>. Acesso em: 30 de jan. de 2025.

GIMENEZ, Telma. Narrativa 14: Permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: Lima, Diógenes Cândido. **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 47-54.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás/DC-GO**: Goiânia, 2018. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/wp-content/uploads/2016/02/Doc.-Curricular-para-Goias-Ampliado-Vol.-II.pdf>. Acesso em: 12 de julho de 2024.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Go English Teachers GO**: perguntas frequentes sobre a plataforma EF. [S.l.]: SEDUC-GO, 2024. Disponível em: <https://learn.corporate.ef.com/GoEnglish>. Acesso em: 24 de outubro de 2024.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Go English**: Educação bilíngue para professores e estudantes da rede pública do Estado de Goiás. Goiânia: SEDUC-GO, 2024. 22p.

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

LIBERALI, Fernanda Coelho. (org.). **A reflexão e a prática no Ensino Médio – volume 2 – Inglês: linguagem em atividades sociais**. 1ª edição digital – 2016. Editora Edgard Blücher Ltda.

LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. 216 p.

LOPES, Cristiane Rosa; VELLASCO, Bianca Alencar. Performances discursivas de professoras/es de língua inglesa: concepções de linguagem em trânsito. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVA, Kleber Aparecido; FREITAS, Carla Conti de. (Orgs.). **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica**. 1. Ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 215-230.

MARTINS, Daniel Valério; COUTO, Ana Laura Gortari; SÁNCHEZ, Paula Bravo. **Conceitos de Contatos Culturais e de Intervenção Social que Incidem na Sociedade Latinoamericana do Século XXI: Intra, Multi, Inter, Trans e Sobreculturalidade**. Revista Pluri, Cruzeiro do Sul Virtual - Tatuapé, v. 1, n. 1, 2018.

MONTE MOR, Walkyria. Foreign languages teaching, education, and the New Literacies Studies: Expanding views. In: GONÇALVES, Gláucia Renate; ALMEIDA, Sandra Regina Goulart; PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e; RODRIGUEZ-JÚNIOR, Adail Sebastião (orgs.). **New Challenges in Language and Literature**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG. 2009. p. 177-189.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2000.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

OLIVEIRA, Roberval Araújo de. A matrix da LE no Brasil: A legislação e a política do fingimento. In: Lima, Diógenes Cândido de. **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. P. 79-92.

ONO, Fabrício Tetsuya Parreira. Um olhar sob si: outras possibilidades de pesquisas na área de formação de professores, formação de formadores e ensino de línguas. In: Ferraz, Daniel de Mello; KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto. **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 95-110.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Ilusão, aquisição ou participação. In: Lima, Diógenes Cândido de. **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. P. 33-46.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes. Construção de criticidade em espaços de atuação religiosa, política e acadêmica. In: PESSOA, Rosane R.; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE-MÓR, Walkyria (Orgs.). In: **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 47-57.

PESSOA, Rosane Rocha. Formação de professores/as em tempos críticos: reflexões sobre colonialidades e busca por um pensar decolonial. In: MAGNO e SILVA, Walkyria; SILVA, Wagner. Rodrigues; CAMPOS, Diego Muñoz. (org.). **Desafios da formação de professores na Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 173-186.

PESSOA, Rosane Rocha. Movimentos críticos de uma prática docente. In: PESSOA, Rosane R.; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE-MÓR, Walkyria (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 185-198.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial. 2003, p.144.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. Memórias e histórias de uma professora de inglês: por entre reflexões e vivências do letramento crítico. In: PESSOA, Rosane R.; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE-MÓR, Walkyria (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 81-92.

SABOTA, Barbra. Do meu encontro com a educação linguística crítica ou de como eu tenho revisitado meu fazer docente. In: PESSOA, Rosane R.; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE-MÓR, Walkyria (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 59-68.

SABOTA, Barbra; ALMEIDA, Ricardo Regis de; SILVA, Hermindo Elizeu da. Sobre o que vamos falar hoje?! Educação linguística crítica em LE/LA e a escolha de temas para debate em aula de inglês. In: FERRAZ, Daniel; KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto. (org.). **Educação linguística em línguas estrangeiras**. São Paulo: Pontes Editores, 2018.

SABOTA, Barbra; FRANK, Hélió. **Educação linguística como espaço de luta, acolhimento e respeito: algumas de nossas praxiologias decoloniais no cerrado goiano**. Natal: Revista Educação Em Questão. Volume 62, Número 72, 2024.
<https://doi.org/10.21680/19811802.2024v62n72ID35917>

SABOTA, Barbra; ALMEIDA, Ricardo Regis de. **Ecossistema da pedagogia crítica freireana nas perspectivas críticas em educação linguística de língua inglesa**. Revista de Letras Juçara, Caxias – Maranhão, v. 05, n. 02, p. 25 - 44, dez. 2021

SANTOS, Silvio Matheus Alves. (2017). **O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios**. PLURAL, Revista do Programa de Pós -Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.24.1, 2017, p.214-241

SANTOS, William de Souza; SOUZA, João Paulo de Araújo. Platafor(d)ização da educação: reflexões entre o bem e o mal. In: ALVES, Lynn; LOPES, David. **Educação e plataformas digitais: popularizando saberes, potencialidades e controvérsia**. Editora CRV. Salvador: EDUFBA, 2024, p. 193-210.

SILVA, Evandro Alves da. **Uma análise quali-quantitativa das atividades de leitura em plataforma digital de inglês como recurso didático**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2023. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br:8080/jspui/handle/1/33280?mode=simple>. Acesso em: 30 de jun. 2024.

SILVA, Fabiane Gomes da. **As tecnologias digitais e a construção dos sentidos de ser professor: um estudo autoetnográfico da coordenação do Pibid Inglês / Fabiane Gomes da Silva; orientador Paulo Roberto Boa Sorte Silva**. São Cristóvão, SE, 2021.

SILVA, Maria Jozirene Almeida da; SILVA, Marcelo José. A plataforma “INGLÊS PARANÁ”: da reconfiguração pedagógica ao esvaziamento do ato de ensinar. In: SIPEC - **Seminário de Integração: Pesquisa, Extensão, Cultura e Inovação Tecnológica**. Universidade Estadual do Paraná, 2023.

SIQUEIRA, Sávio. **BNCC e Inglês como Língua Franca: do limão faremos uma limonada?** Entretextos, Londrina, v. 25, n. 1, p. 212–234, 2025. DOI: 10.5433/1519-5392.2025v25n1p212-234. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/51750>. Acesso em: 03 de jul. 2025.

SIQUEIRA, Sávio. Por uma educação linguística crítica. In: PESSOA, Rosane R.; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE-MÓR, Walkyria (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 199-210.

SOUZA, Raquel Rosa de; PEREIRA, Ariovaldo Lopes. Repensando o ensino de língua inglesa por meio do letramento crítico sob o viés da afetividade. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVA, Kleber Aparecido; FREITAS, Carla Conti de. (Orgs.). **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica**. 1. Ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 135-152.

SZUNDY, Paula Tatianne Carrera. “A Base Nacional Comum Curricular e a lógica neoliberal: que línguas(gens) são (des)legitimadas?” In: AMORIM, Marcel Alvaro de; GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. (Orgs.) **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes, 2019. p. 121-151.

TAKAKI, Nara Hiroko. **Por uma autoetnografia/autocrítica reflexiva**. In: Revista Transdisciplinar de Letras, Educação e Cultura da UNIGRAM. InterLetras. V.8, Edição número 31. Janeiro, 2020. DOI: 10.29327/214648.8.31-17

ZACCHI, Vanderlei José. **Neoliberalism, Applied Linguistics and the PNLD**. Universidade Federal de Sergipe. Ilha do Desterro, v.69, p. 161-172, 2016.

ZACCHI, Vanderlei José. O terreno movediço da educação linguística crítica. In: PESSOA, Rosane R.; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE-MÓR, Walkyria (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 239-249.