

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR
SOCIEDADE E DESENVOLVIMENTO - PPGSeD**

MATHEUS GABRIEL IBBA CAMARGO E SILVA

**TECNOLOGIAS NO ENSINO DE LÍNGUAS PARANAENSE: ANÁLISE
DIALÓGICA DE DISCURSOS DOCENTES**

**CAMPO MOURÃO - PR
2026**

MATHEUS GABRIEL IBBA CAMARGO E SILVA

**TECNOLOGIAS NO ENSINO DE LÍNGUAS PARANAENSE: ANÁLISE
DIALÓGICA DE DISCURSOS DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre(a) em Sociedade e Desenvolvimento.

Linha de Pesquisa: Formação humana, processos socioculturais e instituições

Orientador(a): Profa. Dra. Adriana Delmira Mendes Polato

**CAMPO MOURÃO - PR
2026**

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Silva, Matheus Gabriel Ibba Camargo e
Tecnologias no ensino de línguas paranaense:
análise dialógica de discursos docentes / Matheus
Gabriel Ibba Camargo e Silva. -- Campo Mourão-
PR, 2026.
174 f.: il.

Orientador: Adriana Delmira Mendes Polato.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Mestrado Acadêmico Interdisciplinar: "Sociedade e
Desenvolvimento") -- Universidade Estadual do
Paraná, 2026.

1. Interdisciplinaridade. 2. Uso de tecnologias.
3. Análise Dialógica de Discursos docentes. 4.
Ensino e aprendizagem de línguas. I - Polato,
Adriana Delmira Mendes (orient). II - Título.

MATHEUS GABRIEL IBBA CAMARGO E SILVA

**TECNOLOGIAS NO ENSINO DE LÍNGUAS PARANAENSE: ANÁLISE
DIALÓGICA DE DISCURSOS DOCENTES**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Adriana Delmira Mendes Polato (Orientadora)



Documento assinado digitalmente
ADRIANA DELMIRA MENDES POLATO
Data: 18/06/2026 16:03:43 -0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Ângela Francine Fuza (UFT-Palmas)



Documento assinado digitalmente
ANGELA FRANCINE FUZA
Data: 29/05/2026 13:52:43 -0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Cleverson Molinari Mello (Unespar)



Documento assinado digitalmente
CLEVERSON MOLINARI MELLO
Data: 30/05/2026 09:52:02 -0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Jacqueline Costa Sanches Vignolli (Unespar)



Documento assinado digitalmente
JACQUELINE COSTA SANCHES VIGNOLLI
Data: 29/05/2026 13:09:00 -0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Data de Aprovação

21/05/2026

Campo Mourão - PR

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a Deus. Com Ele, por Ele e graças a Ele este trabalho foi feito.

Dedico aos *bits* de informação que compõem o ciberespaço, também, que se dedicam a produzir números constantemente e podem tanto nos conectar quanto nos afastar.

Por fim, dedico ao meu avô, que fez com que eu me interessasse por tecnologia e, sobretudo, pelos estudos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por tudo. Sem Ele, não estaria aqui hoje. Nem ontem, nem amanhã.

Agradeço à Universidade Estadual do Paraná (Unespar), *campus* de Campo Mourão, minha *alma mater*, e ao Programa de Pós-Graduação Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD), pela formação acadêmica. Agradeço também pelo apoio financeiro.

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Adriana Delmira Mendes Polato, pelas orientações e apoio dados desde o período de graduação e que se estendem à pós-graduação. Espero que possamos ser colegas de trabalho em um futuro próximo.

Agradeço aos integrantes da banca avaliadora, por compartilharem seus conhecimentos e suas orientações, contribuindo significativamente para a melhora desta pesquisa.

Agradeço aos diversos professores que marcaram minha vida, desde o período da Educação Básica até o Ensino Superior. Aos que foram centrais em minha formação, tanto humana quanto acadêmica, agradeço por me iluminarem tal qual um farol em mares rodeados por névoas. Vocês, por meio de seus esforços, traçaram o caminho para que pudesse navegar. Cheguei ao destino e trilho nele. E mais. Além dele.

Agradeço aos participantes da pesquisa, que compartilharam suas experiências e pensamentos sobre o tema investigado.

Aos meus familiares, agradeço o apoio e amor que me dão. Sem isso, não teria chegado aonde estou hoje.

Aos amigos, agradeço o apoio por estarem ao meu lado depois de tantos anos.

Aos verdadeiros amigos, espero que o melhor chegue a nós. Agradeço pela fé.

SILVA, Matheus Gabriel Ibba Camargo e. **Tecnologias no ensino de línguas paranaense: análise dialógica de discursos docentes**. 174f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento, Universidade Estadual do Paraná, *Campus* de Campo Mourão, Campo Mourão, 2026.

RESUMO

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) ganharam estatuto imprescindível no campo educacional, inclusive no ensino de línguas materna e estrangeira. No entanto, o uso de TICs e TDICs não é apreendido pelos docentes de modo consensual, havendo tensões em torno do tema. Assim, o objetivo deste trabalho é analisar dialogicamente os discursos de docentes paranaenses da rede pública de ensino de língua materna e estrangeira sobre o uso de TICs e TDICs. Buscamos compreender como esses discursos se entrecem de relações dialógicas com discursos já ditos e como se constituem valorativo-ideologicamente. Metodologicamente, a pesquisa assume caráter interdisciplinar e estabelecemos intersecções entre aportes teórico-metodológicos da Análise Dialógica do Discurso (ADD) – balizada no Círculo de Bakhtin – e estudos do campo educacional sobre uso de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, assim como do campo filosófico, para compreensão do cronotopo contemporâneo. Para a análise, conceitos como os de cronotopo, esfera ideológica, relações dialógicas e axiologias são tomados como orientadores. O método sociológico de estudo da língua/discurso e seus desdobramentos interpretativos balizam a pesquisa de natureza qualitativa e interpretativista. Uma entrevista semiestruturada foi aplicada a dez (10) docentes, incluindo os componentes de Língua Portuguesa (LP) e de Língua Inglesa (LI), vinculados à educação pública paranaense. A amostra por conveniência foi coletada no município de Campo Mourão, para escuta alteritária de como esses docentes valoram pragmática e politicamente a influência do uso de tecnologias à (im)produtividade didático-metodológica das aulas de língua e como influenciam no projeto de formação humana e tecnológica dos sujeitos discentes. Os resultados (des)revelam a categoria do cronotopo educacional paranaense: “discursos de denúncia de um modelo gerencialista, marcado pelo monitoramento e obrigatoriedade do uso”, com cobrança e coerção dos responsáveis pelo ensino e aprendizagem de LP e LI e de outros sujeitos no ambiente escolar. A implantação das plataformas estatais é valorada como “violenta”, sendo, assim, impositiva nas relações de trabalho em ambiente escolar. Mais que isso, há docentes que percebem a presença de adoecimento profissional que pode culminar em morte. Nos discursos docentes, percebemos hibridização entre vida pessoal, vida profissional, discurso sindical e discurso jornalístico. Sobre as axiologias manifestadas, percebemos que: a) tendem à tecnofilia, pois reconhecem o potencial tecnológico e produtivo das plataformas e de outros recursos digitais, a considerar a singularidade de cada sala de aula, turma e estudante; b) há criticidade, sendo ponderado o uso dos recursos digitais, além de que são tecidas críticas, apontamentos e sugestões para a melhoria dos recursos digitais estatais, visando uma aprendizagem produtiva; c) o descontentamento é recorrente, pois os docentes sentem que o uso improdutivo das tecnologias encurta e cerceia sua autonomia pedagógica e profissional. A partir desses resultados, buscamos problematizar o tema e contribuir positivamente com apontamentos críticos, éticos e responsáveis, para uma compreensão dialógica por parte de professores e do governo, de modo a ressaltar a importância da escuta dos professores para a constituição das políticas educacionais vinculadas ao uso de tecnologias, corroborando melhorias à educação linguística paranaense.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade, Uso de tecnologias, Análise Dialógica de Discursos docentes, Ensino e aprendizagem de línguas.

SILVA, Matheus Gabriel Ibba Camargo e. **Technologies in language teaching in the Brazilian state of Paraná: a dialogic analysis of teachers' discourse**. 174p. Dissertation (Master) - Society and Development Interdisciplinary Postgraduate Program, State University of Paraná, Campo Mourão *Campus*, Campo Mourão, 2026.

ABSTRACT

Information and Communication Technologies (ICTs) and Digital Information and Communication Technologies (DICTs) have attained an indispensable status within the educational field, including mother tongue and foreign language teaching. However, the use of ICTs and DICTs is not apprehended by teachers in a consensual way, leading to tensions around the theme. Thus, this study aims to dialogically analyze the discourses of public school teachers from Paraná, Brazil, regarding the use of ICTs and DICTs in mother tongue and foreign language instruction. We seek to understand how these discourses are interwoven with dialogic relations from previously uttered discourses and how they are evaluatively and ideologically constituted. Methodologically, we take an interdisciplinary approach that bridges the theoretical and methodological contributions of Dialogic Discourse Analysis (DDA) — anchored in the Bakhtin Circle's dialogic theory — with studies from the educational field concerning technology use in teaching and learning processes, as well as from the philosophical field to comprehend the contemporary chronotope. For the analysis, we rely on the chronotope, the ideological sphere, dialogic relations, and axiologies as guiding pillars. The sociological method of language/discourse study and its interpretive developments anchor this qualitative and interpretative research. A semi-structured interview was conducted with ten (10) teachers, including those of Portuguese Language (PL) and English Language (EL), from the Paraná public school system. The convenience sample was collected in the municipality of Campo Mourão, Paraná, to engage in an alterity-based listening to how these teachers pragmatically and politically evaluate the influence of technology use on the didactic and methodological (un)productivity of language classes and its impact on students' human and technological development. The results unveil the category of the Paraná educational chronotope: “discourses of denunciation of a managerialist model, marked by the monitoring and mandatory nature of use”, which fosters an environment of pressure and coercion for teachers of PL, EL, and other subjects alike. The implementation of state platforms is valued as “violent”, imposing a coercive dynamic on labor relations within the school setting. Furthermore, some teachers report an emergence of occupational illnesses, noting that this systemic pressure can even culminate in death. We observe a hybridization within the teachers' discourses, where personal life, professional life, union rhetoric, and journalistic discourse converge. Regarding the axiologies, we observed that: a) they tend toward technophilia, as they recognize the technological and productive potential of platforms and other digital resources, considering the uniqueness of each classroom, group, and student; b) a critical perspective emerges, weighing the use of digital resources through critiques, observations, and recommendations aimed at optimizing state digital tools for productive learning; c) dissatisfaction is recurrent, as teachers feel that the unproductive use of technologies shortens and restricts their pedagogical and professional autonomy. Based on these results, we aim to problematize this theme and contribute critical, ethical, and responsible insights. By fostering a dialogic understanding between teachers and the government, we highlight the vital role of teachers' voices in shaping educational policies for technology use, thereby supporting advancements in language education in Paraná.

Keywords: Interdisciplinarity, Technology use, Dialogical Analysis of teachers' Discourse, Language teaching and learning.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
 2 CRONOTOPO TECNOLÓGICO E HISTÓRICO SOBRE O USO DE TICS E TDICS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E PARANAENSE	25
2.1 O mundo das tecnologias: o sujeito de carne, osso e telas	25
2.1.1 Ética e tecnologias	30
2.2 A inserção tecnológica nacional: o caso brasileiro desde 1970 e discussões contemporâneas sobre o ensino de línguas	36
2.3 Contextualização das tecnologias utilizadas no ensino de línguas paranaense	40
2.3.1 Os documentos norteadores: breve aproximação à BNCC e ao CREP	43
 3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	46
3.1 Interdisciplinaridade e pensamento filosófico dialógico para Ciências Humanas e da linguagem	46
3.2 Os elos entre linguística, educação e tecnologia	51
3.3 A pesquisa bibliográfica	53
3.4 A pesquisa qualitativa interpretativista	54
3.4.1 A entrevista semiestruturada e a amostragem por conveniência	53
3.5 Sujeitos da pesquisa	58
3.6 Análise Dialógica do Discurso	58
 4 DIALOGISMO E CONCEITOS NORTEADORES	64
4.1 Cronotopo: a vida e o discurso indissociáveis do espaço e do tempo	64
4.2 Enunciado, língua/discurso e relações dialógicas	67
4.3 Signo e ideologia	70
4.4 O ato responsável	75
 5 DISCURSOS DOCENTES E O (DES)REVELAMENTO DE VALORAÇÕES SOBRE TICS E TDICS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS PARANAENSE	77
5.1 Sobre o cronotopo em que os discursos docentes se situam	77
5.2 Discursos docentes sobre o uso de tecnologias na educação linguística paranaense	85

5.2.1 Cronotopo de cobrança	92
5.2.2 O discurso docente na esfera escolar	104
5.2.3 Os programas de formação estatais	107
5.2.4 A plataforma <i>Quizzes</i>	113
5.2.5 A plataforma <i>Leia Paraná</i>	116
5.2.6 A plataforma <i>Redação Paraná</i>	126
5.2.7 A plataforma <i>RCO Aulas</i>	138
5.2.8 A plataforma <i>Inglês Paraná</i>	143
 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 152
 REFERÊNCIAS	 157
 APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido	 166
APÊNDICE B – Termo e autorização para uso de imagem e voz	171
 ANEXO A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual do Paraná	 174

1 INTRODUÇÃO

No atual decênio do século XXI, percebemos que os mais diversos tipos de tecnologias já fazem parte da vida humana. Dos contatos pessoais aos laborais, o ciberespaço, a *internet* medeiam, cada vez mais, as relações sociais em todas as esferas da atividade humana. É raro encontrar um *smartphone* que não tenha aplicativos de redes sociais (*Facebook*, *TikTok* e *Instagram*), de serviços de entrega (*Ifood*), *streaming* (*Netflix* e *Prime Video*) e de compras (*Amazon*, *Shopee* e outros). Órgãos federais são adeptos ao uso de tecnologias, também. Por exemplo, o governo brasileiro, por meio do *Gov.br*, disponibiliza diversos serviços à população por meio de seu *website* e aplicativo. Hoje, não se vive desconectado da rede, à parte das relações sociais ciberespaciais.

Com desenvolvimentos no ramo da tecnologia, vivemos a “sociedade da (des)informação”, na qual há amplo acesso ao conhecimento por meio de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs)¹ e Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs)² no cotidiano, assim como os eminentes fenômenos da propagação de falsas notícias e outras interpelações ideológicas. Estamos em uma era que requer desenvolvimento tecnológico para transformações sociais (Saito; Ribeiro, 2013) e, sobretudo, compreensão crítica desses desenvolvimentos. Desde o advento da globalização, diferentes esferas sociais são permeadas por tecnologias. O desenvolvimento de tais ferramentas é, inclusive, marca do século atual (Preto; Assis, 2008). Fato é que a sociedade deste século convive com uma variedade de Tecnologias da Informação (TI) e as utiliza, de modo recorrente, em diferentes áreas da vida cotidiana e institucionalizada. Mais que ferramenta, a tecnologia pode ser vista como uma linguagem constitutiva do ser humano (Rachid, 2021). Não somos meros utilizadores de um apetrecho que não significa no mundo; pelo contrário, telefones e computadores são instrumentos que permitem a inserção das pessoas no ciberespaço e que, por sua vez, medeiam as relações sociais nos mais diversos domínios do agir humano no mundo.

¹ As TICs são tecnologias que facilitam a comunicação e o acesso à informação, abrangendo desde tecnologias mais antigas, como o rádio e a televisão, até as mais modernas, como computadores e telefones. Rádio, televisão, telefone fixo, fax.

² As TDICs são um tipo específico de TIC que utilizam tecnologias digitais, como computadores, internet, *smartphones* e *softwares*, para processar, armazenar e transmitir informações. Elas são caracterizadas pela interação e conectividade digital. Computador, *internet*, *smartphones*, *tablets*, redes sociais, jogos on-line. E resumo, TDICs são uma evolução das TICs, focando tecnologias digitais que transformaram a forma como nos comunicamos e acessamos informações atualmente.

O filósofo Byung-Chul Han (1959-atualmente) discute o *status* que o universo digital trouxe à sociedade. As massas sociais se esfurelam e não possuem o “nós”. Este “nós”, coletivo, existe enquanto aspecto numérico, mas não representativo e coeso. Segundo Han (2018, p. 26, grifos do autor), “a nova massa é o *enxame* digital” porque não é massa, mas conglomerado. Existe, no enxame, variados indivíduos que se somam em um meio que os une separadamente. Há uma disjunção espacial, mas uma junção interativa ideologicamente marcada por muitos atravessamentos. Conforme pontua o filósofo, não existe alma nem espírito: traços característicos de uma massa. A característica que se percebe, segundo Han (2018), é a falta de um perfil próprio, afinal “os indivíduos que se juntam em um enxame não desenvolvem nenhum *Nós*” (Han, 2018, p. 27, grifos do autor). Em termos metafóricos, o enxame não pode ser comparado a uma colmeia, na qual vive um enxame de abelhas, pois os pequenos polinizadores apresentam um espírito, um “nós” que luta em prol da comunidade, o que nem sempre acontece nas interações discursivas que medeiam as relações sociais organizadas no ciberespaço, porque as tensões, conflitos e interesses quanto à interação e quanto aos próprios usos dessas tecnologias é constante e veemente.

Han (2018) trata da individualização no enxame e o relaciona com o ser humano contemporâneo, chamado de *homo digitalis*, isto é, “homem digital”. O referido autor concebe um novo tipo de pessoa, marcada por uma realidade desprovida de espírito de massa, mas também coletivo. Coletivo que, na verdade, é agrupado. O “nós” só existe em um coletivo, quando pessoas estão unidas sob a égide de um mesmo espírito e alma. O que ocorre com o agrupamento do enxame é uma união numérica, mas altamente ideológica e com níveis de consciência social pouco desenvolvidos. Por isso, Han acredita que os interconectados produzem ruídos, barulhos, sem ter voz (Han, 2018). As redes, por exemplo, podem até conchamar um pensamento representativo de grupo, sempre constituído por atravessamentos ideológicos diversos, mas nem sempre convergentes à luta consciente por uma causa justa. Por outro lado, os próprios afazeres ou atos mediados pelas tecnologias alteram as práticas sociais, formas de ser e agir nas mais diversas esferas da comunicação ideológica e da atividade humana.

No meio de tantas pessoas, o “homem digital” pode ser explicado como uma pessoa qualquer lançada ao enxame, com identidade: “Em vez de ser ‘ninguém’, ele é um *alguém* penetrante, que se expõe e que compete por atenção” (Han, 2018, p. 28, grifos do autor). Assim sendo, ele é “um *alguém anônimo*” (Han, 2018, p. 29, grifos do autor). O sujeito digital é, pois, um ser humano que conta numericamente e tem identidade, mas nem sempre se integra ao espírito coletivo consciente, esclarecido. Ainda, Han (2018) explicita a diferença do sujeito que

compõe uma massa e do “homem digital”: esse é absorvido pela massa, este, não. O privado se sobressai para o ser que compõe o enxame digital. Sua singularidade o torna “alguém”, entretanto, como não se manifesta em “nós”, é anônimo.

Han (2018) afirma que os sujeitos do enxame evitam lugares dos sujeitos das massas além de não se reunirem. Por isso, “falta a ele a *interioridade da reunião* que produziria um *Nós*” (Han, 2018, p. 29, grifos do autor) constituído por diálogo, ou seja, como não são capazes de se unirem física e espiritualmente, não conseguem considerar o coletivo. O “nós” entra em crise no enxame digital. Sem a presença de uma unidade igual a da massa, o *homo digitalis*, conforme pontua o autor, não marcha, não tem posições firmes nem energia política.

O “homem digital” está inserido em uma época de desmediatização. Em Han (2018), encontramos explicações acerca de mudanças na comunicação. Se as mídias anteriores à época digital consideravam um sujeito passivo, as mídias digitais lidam com sujeitos ativos. Vale ressaltar que “a comunicação digital se caracteriza pelo fato de que informações são produzidas, enviadas e recebidas sem mediação por meio de intermediários” (Han, 2018, p. 35), ou seja, as relações sociais ocorrem sem um meio que trata de um todo, de uma massa. Não existe, nas redes digitais, a questão de um só meio produzir para uma comunidade, um povo inteiro. A digitalização permite a pluralidade do *homo digitalis* e suas opiniões. Por isso, “mídias como blogs, Twitter ou Facebook desmediatizam [*entmediatisieren*] a comunicação. A sociedade de opinião e de informação de hoje se apoia nessa comunicação desmediatizada. Todos produzem e enviam informação” (Han, 2018, p. 37, grifos do autor). A produção de opiniões não está mais centralizada nos antigos grandes meios de comunicação, como TVs, jornais e rádios. Na contemporaneidade em que nos localizamos, redes sociais desempenham o papel de interligar usuários e permitir-lhes a voz, o que também contribui para o perfil de *alguém anônimo*. As pessoas, jogadas em um enxame digital, perdidas no meio de tantas opiniões, podem manifestar suas singularidades, sem constituir uma voz harmoniosa com outras.

Algo que a comunicação digital nos tirou foi a presença do outro. Han (2018, p. 44) diz que “a mídia digital furta à comunicação a tatilidade e a corporeidade”, isto é, os traços característicos da comunicação humana – a linguagem corporal a qual se refere o autor – é bloqueada pelo mundo digital. Para o filósofo, o contato direto é deixado de lado, o que leva a não escutar o outro, considerá-lo sem lidar com suas reações e lidar com pontos negativos da realidade.

Não só a presença do outro é tirada, mas ilusionada. Os aplicativos de chamada, como trata Han (2018), podem “aproximar” os sujeitos distantes, mas, na verdade, a aproximação é um passatempo ilusório. Porque olham a tela, olham o nada. Mais que isso, “a mídia digital nos

afasta cada vez mais do *outro*” (Han, 2018, p. 48, grifos do autor). O outro se aproxima à medida que se torna moldável no telefone: apagamos, tocamos, arrastamos para o lado, aceitamos e rejeitamos o outro. A tela projeta uma imagem; imagem que faz parte de um vazio. “Poder-se-ia chamar o *touchscreen* do smartphone de *tela transparente*. Ele é sem olhar” (Han, 2018, p. 49, grifos do autor). Assim, o outro se desfaz no nada, sem olhar, convivendo com o transparente ilusório. Do ponto de vista dialógico, as problematizações de Han se constituem relevantes para a compreensão da alteridade, ou seja, para como nós nos constituímos sempre com e diante de um outro com quem interagimos.

Ressalta-se que a imagem da tela é similar a uma obsessão do *homo digitalis*, que vive protegido pelo que é mostrado na imagem. Han (2018) explica que a Síndrome de Paris é comum em turistas japoneses: encantados pelas imagens, percebem o abismo entre a idealização das fotos e a realidade da cidade de Paris, levando os turistas a desenvolverem o distúrbio. Isso ocorre porque “a mídia digital cria mais distância do real do que mídias analógicas. É que há menos *analogia* entre o digital e o real” (Han, 2018, p. 56, grifos do autor). Imagens que circulam em redes digitais nutrem os sujeitos dos enxames, fazendo com que se mantenham fiéis ao que veem em uma tela de ilusões, na qual se pode fazer o que quiser com fotos, seja de pessoas, seja de lugares. A produção e manutenção de imagens ideais, segundo Han (2018, p. 56-57), “pode ser interpretada como uma reação de proteção e de fuga”. Nas imagens, o tempo é congelado, eternizado à estática de um momento idealizado. E, conforme Han (2018, p. 57), “a mídia digital não tem idade, destino e morte”; isso demonstra a proteção que a imagem dá ao *homo digitalis*. Ele se refugia no perfeito e idealizado, sem enfrentar a realidade do outro. O outro digitalizado pode ser mudado aos toques; o real, não.

Han (2018) aponta para a existência de um panóptico digital no qual a confiança desaparece devido à facilidade de acesso a qualquer informação. Segundo o referido autor, “a comunicação digital facilita a aquisição de informação de tal modo que a confiança, como práxis social, perde cada vez mais em significado. Ela dá lugar ao controle” (Han, 2018, p. 122), ou seja, o monitoramento social surge em decorrência da quantidade de informações que as mídias digitais acumulam e regulam, o que acarreta em uma crise na confiança na sociedade. Tudo é passível de ser salvo: “Deixamos rastros digitais em todo lugar. Nossa vida digital se forma de modo exato na rede. A possibilidade de um protocolamento total da vida substitui a confiança inteiramente pelo controle” (*Ibidem*). Assim sendo, o acesso às tecnologias digitais promove uma alta produção de dados - todos registrados - fazendo com que a vida seja monitorada. A vida é controlada, vigiada; isso faz um livro se tornar realidade: “no lugar do Big Brother, entra o Big Data” (*Ibidem*). A distopia de George Orwell se torna real, mas de

modo digital. O ciberespaço atrela o *homo digitalis* a uma vida na qual o panóptico digital se concretiza por meio de seus habitantes.

E à medida que o monitoramento aumenta, a vigilância aumenta. Há um detalhe: são os próprios habitantes do panóptico que se vigiam, isto é, os usuários das redes monitoram uns aos outros. Segundo Han (2018, p. 123), “os habitantes do panóptico digital não são prisioneiros. Eles vivem na ilusão da liberdade. Eles abastecem o panóptico digital com informações que eles emitem e expõem voluntariamente”. Em um panóptico de Bentham, como explica o referido autor, há isolamento para os prisioneiros. No digital, é o contrário, os habitantes “se conectam e se comunicam intensamente uns com os outros. Não o isolamento espacial e comunicativo, mas sim a conexão e a hipercomunicação que tornam o controle total possível” (*Ibidem*). Os sujeitos se hiperconectam e não deixam o isolamento acontecer. Eles mantêm os olhos, as telas, os dados voltados para si e para o outro. Sendo os prisioneiros sujeitos livres, eles usam os ambientes digitais como querem. Expor-se é gerar dados, é alimentar com as mais diversas informações o irmão que tudo vê, ou melhor, os dados que tudo consomem.

Han (2018, p. 124, grifos do autor) afirma que “a vigilância e controle são uma parte *inerente* da comunicação digital”. O aspecto central disso reside em uma característica do panóptico digital que o referido autor diz: dissolvem-se fronteiras entre o Big Brother e os prisioneiros, pois “aqui [no panóptico digital], todos observam e vigiam a todos” (*Ibidem*). Não só todos os sujeitos que habitam no mundo digital se observam, empresas também o fazem: “empresas como o Facebook ou o Google trabalham elas mesmas como serviços secretos. Elas expõem a nossa vida para conseguir capital em troca das informações espionadas” (*Ibidem*). Quanto mais informações são geradas, mais dados são produzidos. E, com a vigilância do Big Data, que filtra tudo o que aparece no ciberespaço, nossas vidas são expostas a troco de moedas. Mais que isso, “coisas que nos cercam, que nos observam. Somos agora observados, desse modo, também [...] Elas enviam, sem pausa, informações sobre o nosso fazer e o nosso deixar [de fazer]” (Han, 2018, p. 126-127). Assim sendo, tudo ao nosso redor nos monitora, desde pessoas que habitam voluntariamente no ciberespaço a empresas e objetos que filtram cada passo, cada piscar de olhos, cada informação dada. O panóptico digital se consolida a cada clique (des)feito por seus *homo digitalis* livremente presos, observadores de tudo e de todas as informações que mandam voluntariamente ao Big Data. Sabemos, com isso, que “todos são o Big Brother e o presidiário simultaneamente” (Han, 2018, p. 127), pois todos se vigiam, todos protocolam a vida uns dos outros, todos se prendem às telas, ao mundo digital.

Essa realidade social, que compõem o grande cronotopo do mundo, tal qual problematiza por Han (2018), a princípio, pode parecer distante dos objetivos desta dissertação.

No entanto, há algo inquietante e bastante relacionado ao que compreendemos da vida social aqui: a Educação. A educação tecnológica, que deve ser crítica, social, histórica e, acima de tudo, ética, pode suscitar problemáticas e discuti-las, o que é uma necessidade urgente das sociedades responsáveis. Usar a tecnologia não se restringe ao programático: tocar uma *touchscreen*, navegar na rede e ser um perfil *online*. O digital não pode se manter exterior ao desenvolvimento do ser humano, compreendido em suas dimensões éticas, cognitivas, estéticas, porque já nos é inerente, em alguma medida. Trazê-lo à baila dos estudos acadêmicos é necessário no momento histórico em que vivemos, porque somos seres digitais: carne, osso e tela. Fugir de uma discussão tecnológica é recusar-se a pensar sobre o futuro, que, a cada segundo que passa, se torna presente. Além do mais, os estudantes fazem parte do enxame digital, que Han (2018) nos explica. Desconsiderar o fato de o alunado ser *homo digitalis* é ignorar o mundo que está dentro da escola e nela aprende. A educação, porém, não pode ser reduzida a isso, pois ela inclui a situacionalidade das práticas, o datamento dos sujeitos, suas necessidades emocionais, sua heterogeneidade cognitiva, social, histórica, suas diferentes formas de aprender para ser no mundo e inclui, sobretudo, a formação ética e responsável para uma vida individual e ao mesmo tempo coletiva menos assimétrica, mais respeitosa, não havendo possibilidade de assim sê-lo, se a criticidade, a criatividade, a capacidade de análise, de crítica for dispensada em detrimento à homogeneização.

Na área da Educação, há debates sobre tecnologias e seu uso pedagógico e didático (Werthein, 2000; Pretto; Assis, 2008; Silva, 2009; Silva; Couto, 2024). Como exemplo da notoriedade do fenômeno digital, Vicari *et al.* (2023) destacam a existência de habilidades que lidam com tecnologias digitais, como a Inteligência Artificial³ (IA), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento publicado em 2018 e norteador da Educação Básica. Além disso, o referido grupo de autores pontua a criação, em 2022, de um adendo à BNCC: a Norma sobre Computação na Educação Básica. Tanto as normas quanto a Norma atestam a influência e emergência do universo digital na sociedade e a necessidade de a escola em se integrar ao mundo contemporâneo.

Sataka e Rozenfeld (2021) afirmam que, por causa do potencial pedagógico, as TDICs são debatidas no campo da Linguística Aplicada. À medida que tais discussões ocorrem no campo educacional, as tecnologias são inseridas na vida escolar, na sala de aula. No que tange aos professores, sujeitos responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem, já sentem a

³ Inteligência Artificial é uma tecnologia digital voltada para o desenvolvimento de sistemas que usam dados e algoritmos para simular a inteligência humana, habilitando-os a solucionar problemas complexos, gerar previsões probabilísticas e a tomar decisões de forma autônoma.

realidade do fenômeno tecnológico nas escolas e manifestam, em seus discursos, diversas valorações sobre como percebem TICs e TDICs. Assim, posicionamentos axiológicos tecnofóbicos e tecnofílicos⁴, além das oscilações entre ambos, podem permear seus discursos, algo já percebido por Saito e Ribeiro (2013), quando entrevistaram docentes da educação básica. No entanto, a questão sobre o uso de tecnologias na escola não pode se restringir à avaliação dicotômica sobre o que a tecnologia, em si, representa. Já partimos do posto que docentes oscilam entre posicionamentos tecnofílicos e tecnofóbicos, mas quando se trata de política educacional, a questão se desloca para dimensões mais amplas da compreensão desse fenômeno e passa a se ligar à (im)produtividade didático-metodológica e ao próprio perfil de formação humana esperado. A educação linguística não deve servir à homogeneização dos sujeitos estudantes em formação. Não deve servir à formação de sujeitos repetidores cognitivos. Sobretudo, não deve se furtar de formar para as habilidades de crítica e de análise de quaisquer fenômenos. Essa inquietação é o que motiva o desenvolvimento desta pesquisa, com o intuito de problematizar os valores que sustentam diferentes visões sobre o uso de tecnologias no ensino de línguas e as amplas implicações políticas e sociais envolvidas nesse processo, constituído de tensões neste momento histórico.

Destacamos que tecnologias já estão presentes em nosso cotidiano (Belarmino, 2021), e é importante trazê-las para a escola. Os conhecimentos tecnológicos são base para a vivência no século XXI. Discutir TICs e TDICs, de modo crítico, faz-se necessário para o processo de ensino e aprendizagem, porque estão presentes na sociedade, sendo usadas para diferentes atividades. Além disso, as tecnologias e o universo digital que advém delas são uma linguagem que nos constitui e muda nosso dia a dia. Não há motivos para desconsiderá-las na Educação, mas para questionar o seu estatuto, os limites e as implicações de suas formas e políticas de uso.

Na Europa, há escolas em que se ensina como usar IA (DW Brasil, 2024). De igual modo, em outros países europeus, como Dinamarca (Mota, 2025), ocorreram atitudes governamentais de restrição ao uso de telefones, tablets e outros aparelhos digitais nos colégios. Na Suécia, professores e políticos alegaram que são contra o frequente uso de tecnologia no ambiente educacional (Schultz, 2024). Diante de realidades de aceitação e rejeição, percebemos

⁴ Tecnofobia e tecnofilia descrevem atitudes opostas em relação à tecnologia. A *tecnofobia* é o medo ou aversão à tecnologia, enquanto a *tecnofilia* é uma admiração ou fascínio excessivo por ela. Ambos os termos são usados para analisar a interação do indivíduo com a sociedade e como a tecnologia influencia essa relação. Entendemos que há uma oposição binária e radical entre os termos. Compreendemos, todavia, que os discursos analisados, aqui, oscilam entre os dois polos e desvelam não só um ou outro posicionamento, mas, sim, refrações ideológicas a partir do que cada sujeito entrevistado vive em seu cotidiano escolar. Não há afinidade extrema. Tampouco aversão intensa. Ocorrem, portanto, oscilações entre os extremos.

que o fato é que o universo digital tem levantado discussões e atitudes por diferentes governos, a indicar que a imbricação entre educação e uso de tecnologias pode trazer consequências para a formação individual e coletiva dos sujeitos integrantes de uma sociedade, podendo interferir nas próprias formas de organização dessa mesma sociedade, caso contrário não haveria preocupações quanto ao tema por parte dos governos das ditas sociedades desenvolvidas.

Os professores brasileiros podem usar tecnologias. E podem evitar usá-las, também. Por meio desta pesquisa, visamos entender como os professores da educação básica paranaense concebem TICs e TDICs e discutir como os discursos dos docentes participantes de nossa pesquisa merecem ser ouvidos, porque fazem parte do projeto educacional. Para muito além de terem afinidade ou não com aparelhos tecnológicos e com as práticas educacionais mediadas pelas tecnologias, os professores são os sujeitos ativos diretos das políticas educacionais. Docentes não são robôs que executam tarefas. São sujeitos críticos que formam outros sujeitos críticos.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é analisar dialogicamente os discursos de docentes de língua materna e estrangeira sobre o uso de TICs e TDICs no processo de ensino e aprendizagem paranaense, com base em uma amostragem colhida nos colégios estaduais de Campo Mourão-PR. Para responder a esse objetivo geral, formulamos três objetivos específicos, a saber, a) refletir sobre o cronotopo⁵ do uso de tecnologias no mundo e no processo de ensino e aprendizagem da educação linguística do estado do Paraná, b) compreender as projeções ideológicas e valorativas constitutivas dos discursos docentes sobre o tema e, c) problematizar as tensões que permeiam o uso de tecnologias no ensino de línguas em colégios estaduais de Campo Mourão-PR, com apontamentos para sua melhoria, a partir da amostragem constituída.

A problematização que realizamos na pesquisa parte da seguinte questão: como os docentes valoram o uso de TICs e TDICs no processo de ensino e aprendizagem de línguas materna e estrangeira nos colégios estaduais de Campo Mourão-PR? Essa indagação nasce do contexto em que vivemos. Em meio a uma realidade educacional na qual a inserção de tecnologias é recorrente, o professorado avalia esse momento histórico a partir de uma balança que oscila entre afinidade e repulsa à TICs e TDICs em seu uso pedagógico. Isso já é posto. Mas queremos uma análise, em profundidade, que aponte os motivos, principalmente, das

⁵ O conceito de cronotopo será debatido apresentado nesta dissertação sob perspectiva dialógica. Grosso modo, diz respeito à indissociabilidade das relações tempoespaciais que constituem as identidades dos sujeitos. Somos o que somos e vivemos situados no tempo-espaço, o que tem influência direta sobre as práticas discursivas e sobre as relações sociais.

posturas dos profissionais pelo processo de ensino e aprendizagem, a partir da historicidade dessas políticas e práticas. Com isso, elucidamos a outras questões, vinculadas aos objetivos específicos. Partimos da primeira: como o cronotopo de vivências tecnológicas influencia o contexto educacional brasileiro e paranaense? O fenômeno tecnológico está acontecendo e partiu de iniciativas políticas. A intensificação do uso de TICs e TDICs na Educação se intensificou em dado momento histórico, a partir da pandemia da Covid-19. Posteriormente, tornou-se uma política permanente.

Assim, de um ponto de vista discursivo e voltados para o segundo objetivo específico desta dissertação, indagamos: quais relações dialógicas e valorações se (des)revelam nos discursos de professores de línguas sobre TICs e TDICs no processo de ensino e aprendizagem de línguas paranaense? Inseridos na realidade educacional, os docentes precisam ser ouvidos, pois o planejamento das políticas educacionais não pode ser unilateral. Assim, a pesquisa realiza uma escuta alteritária (Sobral, Giacomelli, 2020)⁶ desses docentes, almejando apontamentos colaborativos para repensar a educação linguística paranaense e a sua melhoria no que toca tanto à mediação proporcionada pelo uso de TICS e TIDCs quanto no que isso representa como política educação para a formação do alunado. Por fim, relacionado ao terceiro objetivo específico, quais tensões políticas e ideológicas emergem dos discursos docentes sobre o uso de tecnologias no ensino de línguas paranaense? É de nosso interesse compreender as relações tensas⁷ que permeiam os discursos de professores dos colégios estaduais de Campo Mourão-PR sobre o uso de tecnologias no ensino de línguas na rede de ensino pública do estado do Paraná e, com isso, contribuir, por meio de apontamentos éticos e responsáveis, à compreensão desse fenômeno complexo.

A justificativa para esta pesquisa é tripla, visando os aspectos pessoal, científico e social. Para explicar o primeiro eixo da justificativa – a pessoal – faço uso de voz em primeira pessoa. O meu histórico com o uso da tecnologia parte desde a infância, convivendo entre computadores quadrados, em formatos de caixa, e consoles de *videogames*. Como jovem, conecto-me a ambientes virtuais para jogar *games*, estudar e conversar com amigos. Sendo pequeno, jovem, adolescente e agora jovem adulto, a *internet* sempre me sondou. Não deixei de conviver com

⁶ A escuta alteritária é aquela que vê o participante da interação com empatia e respeito à sua maneira específica e singular de ser no mundo. É uma escuta responsivamente ativa, pois se mostra interessada verdadeiramente no que o outro tem a dizer (Sobral; Giacomelli, 2020) e no que o dito significa para sua vida. A escuta alteritária, portanto, se dá permeada pela relação de alteridade, a nosso entender convergente a “uma dinâmica complexa entre o pessoal e o social, que só pode ser compreendida no contexto de mútuas e contínuas relações, o que possibilita a produção de novas reorganizações a partir do compartilhamento de sentidos e significados” (Magalhães; Oliveira, 2011, p.106).

⁷ Tensas porque podem envolver tanto discursos de concordância quanto de discordância sobre dado objeto.

tecnologias não digitais, o universo digital, porém, esteve (e está) na minha constituição. Esta dissertação está sendo escrita em um *laptop*, com acesso à *internet*, integrado à Internet das Coisas (IoT). Assim que estiver pronta e aprovada, será disponibilizada em um *website* institucional, no banco de dissertações e teses da Universidade Estadual do Paraná e no sítio institucional do Programa de pós-graduação, ao qual minha formação está filiada (PPGSeD) e poderá ser lida por qualquer sujeito que tenha acesso à rede.

Meus hábitos tecnológicos reverberaram nos estudos, principalmente. Consegui desenvolver minhas competências de LI graças à internet: *apps* de leitura em inglês, vídeos de diversos assuntos no *YouTube*, séries em *websites* de *streaming*, comunidades virtuais e jogos *online* que fizeram meu histórico de aluno e cidadão digital ao longo do tempo. Além disso, aprendi italiano por meio de plataformas digitais. Comecei com o *Busuu*⁸ e dei continuidade em uma plataforma da Universidade de São Paulo (USP), com o curso *Dire, Fare, Partire!*, que me cativou mais ainda pelo italiano. O conhecimento aprendido virtualmente me permitiu acessar mais conteúdos: músicas no *Spotify* e *YouTube*, jornais online acessados pelo *Instagram*, personalidades famosas no *TikTok* e *games* com tradução para a língua alvo.

Aprendi línguas no ciberespaço. O tópico de TICs e TDICs na Educação me chama a atenção em razão da potencialidade que pode alcançar. Fui aluno antes de tornar-me professor e entendo que uma aula com tecnologia pode enriquecer o conteúdo. Gostaria de entender como professores, colegas de trabalho, concebem o universo digital em sala e, por adição, compreender, dentro deste movimento histórico, político e social, os atravessamentos que constituem o tema dos usos de tecnologias no ensino de línguas paranaense.

Para a justificativa científica, realizamos uma consulta a plataformas científicas, a saber, *Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES*, *Periódicos CAPES*, *SciELO* e *Google Acadêmico*, a fim de mapear textos que subsidiam a contextualização do tema, a análise dialógica do Discurso e princípios dialógicos orientadores da análise. Para contextualização do tema, as palavras-chave usadas nas ferramentas de busca foram três, a saber, “TICs”, “TDICs”, “TICs e TDICs” e “Ensino de línguas”. No caso das dissertações e teses, foi usado o filtro de “últimos 5 anos”. Quanto à bibliografia sobre Análise dialógica do Discurso (ADD) foi recomendada pela professora orientadora, constituindo um quadro abrangente que envolve artigos publicados em periódicos publicados em extratos superiores, capítulos de livros, teses e dissertações.

⁸ É uma plataforma para aprendizagem de idiomas.

Destacamos que não foram constatados trabalhos sobre o tema vinculados à perspectiva da Análise Dialógica do Discurso (ADD); assim, seria um novo olhar para discursos docentes sobre TICs e TDICs no processo de ensino e aprendizagem de línguas materna e estrangeira.

Ressaltamos que nossa pesquisa colabora com a discussão sobre tecnologias nas escolas, principalmente no que concerne ao ensino de línguas, à formação e à postura política do professor no processo de ensino e aprendizagem. Por meio da localidade do município de Campo Mourão, estudamos como os professores concebem a tecnologia e como esta influencia suas práticas na sala de aula e nos laboratórios de informática. Nesse sentido, contribuimos para o processo de formação docente ao entender o que é necessário para capacitar e formar criticamente professores que ainda estão estudando nas universidades e os que já estão na escola.

No que tange à justificativa social, nasce da possibilidade de contribuir com apontamentos críticos e éticos, para que haja uma compreensão dialógica do tema por parte de professores e governo, de modo a ressaltar a importância da escuta dos professores e corroborar o desenvolvimento de ações com vistas à melhoria da educação linguística paranaense. Mesmo em se tratando de estudo de amostragem por conveniência, acreditamos que esta pesquisa possibilita compreender parte da realidade educacional e contribuir para as reflexões que envolvem o uso de tecnologias na educação e no ensino de línguas, que leva a melhorias para o processo de ensino e aprendizagem estando atenta aos seus limites e consequências.

Além disso, como pontuam Mulico e Maia (2016), no início da década de 90, a tecnologia era bem-vista, mas há receios quanto a seu uso na educação. Por meio desta pesquisa, gostaríamos de dar subsídios para a necessidade de investimentos na formação de professores, seja inicial, seja continuada, na área de tecnologias. As TICs e TDICs são aliadas do processo educativo (Belarmino, 2021) e, no caso das plataformas, se fazem presentes no mundo de modo contínuo e crescente (Abílio; Amorim; Grohmann, 2021), por isso gostaríamos de colaborar para que o conhecimento sobre as tecnologias fosse entendido, apreendido e problematizado crítica e produtivamente pelos professores. Ao se apropriarem de habilidades para o uso de TICs e TDICs, os docentes podem propiciar melhores ambientes de aprendizagem aos alunos e ao mesmo tempo avaliarem a (im)pertinência de determinadas plataformas, práticas e políticas.

Quanto aos pressupostos metodológicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica (Sousa; Oliveira; Alves, 2021) e qualitativa interpretativista (Ribeiro *et al.*, 2023), de amostragem por conveniência (Gil, 2008), a partir de entrevista semiestruturada (Rietjens; Tartuci; Procópio, 2024). Para analisar os discursos coletados, ancoramo-nos na perspectiva da Análise Dialógica

do Discurso (ADD), calcada no método sociológico de Volóchinov (2017 [1929-1930]) e desdobramentos interpretativos realizados por pesquisadores dialógicos brasileiros.

O instrumento de coleta de dados definido⁹ é uma entrevista semiestruturada, a ser respondida por uma amostragem de 10 sujeitos professores, atuantes nos componentes de Língua Portuguesa (LP) e Língua Inglesa (LI). As vozes, informações restritas e não identificadas, foram gravadas por meio de um gravador e transcritas posteriormente do oral para o escrito de acordo com a recomendação de Petri (1999), para registro de aspectos entonacionais pelo pesquisador, os quais são importantes na análise dialógica do discurso. Destacamos que mais informações podem ser encontradas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e no Termo e autorização para uso de imagem e voz. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Unespar sob o número de aprovação 7.573.050 (Anexo A).

Esta pesquisa é, sobretudo, de caráter interdisciplinar. Isso significa correlacionar diferentes áreas de estudos para estudar um tema complexo. No Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento, está inscrita na Linha de pesquisa 1, “**Formação humana, processos socioculturais e instituições**”. No caso deste trabalho, o objeto são os discursos dos professores, dos colégios estaduais de Campo Mourão-PR, de LP e LI sobre TICs e TDICs no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Para uma pesquisa interdisciplinar, devemos considerar o enlace entre diferentes disciplinas; disciplinas estas que nem sempre trabalham lado a lado, como no ambiente multidisciplinar, ou se transmutam, criando uma área de estudos e afetando a si mesmas, como na pesquisa transdisciplinar. O *status* interdisciplinar ocorre no contato, na convergência dos temas e temáticas. Cada disciplina envolvida no trabalho científico, independente da área de origem, é considerada no entendimento e convergência à análise do objeto de pesquisa, corroborando a interseção e compreensão do objeto a partir de perspectivas diversas, a considerar a complexidade do tema.

Em Pombo (2008), podemos perceber que a interdisciplinaridade é comprometida com a realidade humana. Visando o desenvolvimento holístico, explorando as dimensões de um determinado problema enquanto une áreas distintas para entendê-lo. Mesmo que seja uma situação difícil de se estudar, é possível, por meio de uma abordagem calcada na

⁹ Antes da qualificação da dissertação, esta pesquisa possuía outro instrumento de coleta de dados, a saber, questionário *google forms* em escala *Likert*. O projeto sofreu alterações no processo de qualificação da dissertação e tal instrumento não foi utilizado.

interdisciplinaridade, entender a complexidade que faz parte do objeto investigado. Nas palavras da autora:

Finalmente, **práticas de comprometimento**, aquelas que dizem respeito a questões vastas demais, problemas que têm resistido ao longo dos séculos a todos os esforços mas que requerem soluções urgentes. [...] Sentimos que estamos diante de problemas que são demasiado grandes para serem objecto de estudo. Não há computador que possa concentrar os dados que nos iriam permitir sequer equacioná-los. Para problemas deste género, há então que fazer apelo a um outro tipo de interdisciplinaridade, uma interdisciplinaridade *envolvente, circular*, que se entregue a um regime de polinização cruzada, que explore activamente todas as possíveis complementaridades (Pombo, 2008, p. 28, grifos da autora).

Assim, são considerados sujeitos, contextos, interações. Com o aporte interdisciplinar, podemos, em termos metafóricos, debruçar-nos sobre grandes problemas a ponto de abraçá-los. Não vamos “dar de ombros” ao que não está ao alcance das mãos de cientistas de uma disciplina. A mão teórica de um grupo de cientistas pode não sustentar algumas barras do problema estudado, mas outra mão, que se estende de outro grupo de cientistas, de outra disciplina, ou áreas, pode ajudar a sustentá-las. Com mais “mãos à obra”, a pesquisa é aprofundada. Se um objeto de pesquisa carece de uma “mão amiga”, o outro pode oferecer, caso for necessário, o ombro, o que aprofundaria a compreensão do objeto complexo de pesquisa.

Nosso objeto de pesquisa requer entendimento sobre o uso de tecnologias digitais e analógicas no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, a convergência das áreas da Linguística, da Educação e da Tecnologia é necessária, pois somente por meio dessa união conseguimos compreender e problematizar o tema, as necessidades dos professores dos componentes curriculares de LP e LI, nas escolas, quando se deparam com recursos digitais e analógicos que podem ou não usar, ou que são compelidos a usar em suas aulas como benefício didático. Vale ressaltar que o uso não varia entre extremos. Não nos limitamos à afinidade absoluta ou à rejeição total, mas ao entremeio. Nossa pesquisa, por ser dialógica, já se situa nessa fronteira e nossa intenção não é discutir polos, mas os pesos que os sustentam. Professores apresentam diferentes níveis de aproximação ao universo tecnológico, oscilando, tal qual um pêndulo, em seus discursos, como já apontam pesquisas como a pesquisa de Saito e Ribeiro (2012). A partir dos discursos coletados, poderemos problematizar, dialogicamente, a realidade das TICs e TDICs no processo de ensino e aprendizagem de línguas paranaense.

A pesquisa possui cinco seções além desta introdutória, isto é, seis seções no total.

Na segunda seção, intitulada “Universo tecnológico e histórico de TICs e TDICs na educação brasileira de 1970 até a atualidade”, realizamos uma revisão teórica sobre o universo tecnológico e seus efeitos na sociedade. Também, contextualizamos tecnologias na educação brasileira a partir da década de 1970 e mapeamos a realidade do fenômeno tecnológico na educação paranaense (Instituto paranaense de desenvolvimento educacional – Fundepar, 2023; Secretaria da comunicação, 2020, 2024, 2025; Secretaria de estado da educação, 2020, 2021, 2024). Salientamos que relacionamos a cronotopo paranaense com o cronotopo paulista de educação (Reis, 2025). Destacamos que essa seção busca atender ao primeiro objetivo específico desta pesquisa.

Na sequência, na terceira seção, tratamos, detalhadamente, do trajeto metodológico em “Pressupostos metodológicos da pesquisa”, articulando as perspectivas assumidas na interface da pesquisa interdisciplinar (Alvarenga *et al.*, 2011; Bicudo, 2008; Brügger, 2006; Morin, 2003; Paul, 2011), do pensamento filosófico dialógico para o fazer científico em ciências humanas e da linguagem (Amorim, 2004; Bakhtin, 2011, 2017; Huff, 2021; Medviédev, 2019; Volóchinov, 2013a), da pesquisa qualitativa interpretativista (Ribeiro *et al.*, 2023).

Em seguida, revistamos a perspectiva da ADD (Acosta Pereira; Brait, 2020; Acosta Pereira; Oliveira, 2020; Acosta-Pereira; Rodrigues, 2016; Amorim, 2004; Bakhtin, 1988, 2008, 2010, 2011, 2015, 2017, 2018; Brait, 2008, 2017; Destri; Marchezan, 2021; Franco; Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2019; Fuza; Polato, 2023; Góis; Rodrigues, 2021; Huff, 2021; Medviédev, 2019; Rodrigues, 2005; Rohling, 2014; Sobral; Giacomelli, 2017; Souza, 2022; Volóchinov, 2013a, 2013b, 2017, 2018) e seus conceitos basilares em “Dialogismo e conceitos orientadores: cronotopo, ideologia, língua/discurso, axiologias”.

Na quinta seção, “Discursos docentes e o (des)revelamento de valorações sobre TICs e TDICs no processo de ensino e aprendizagem de línguas paranaense”, buscamos atender ao segundo e terceiro objetivos específicos, ao empreendermos a análise dialógica dos dados qualitativos, que são os discursos coletados por meio da entrevista semiestruturada. Por fim, encerramos a discussão da pesquisa nas considerações finais.

2 CRONOTOPO TECNOLÓGICO E HISTÓRICO SOBRE O USO DE TICS E TDICS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E PARANAENSE

O objetivo desta seção é traçar o desenvolvimento histórico do uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem no Brasil e, especificamente, no Paraná. Antes disso, buscamos compreender o cronotopo tecnológico em que vivemos, de um ponto de vista filosófico (Han, 2018), visto que as relações tempoespaciais constituem a camada extralinguística mais ampla de projeções valorativas e ideológicas que entretencem os discursos e as práticas sociais. Compreender o universo tecnológico é condição *sine qua non* para contextualizar as TICs e TDICs no meio educacional brasileiro e paranaense. Os avanços da área da tecnologia levam ao entendimento do momento histórico em que vivemos, da comunicação e da cultura digital. A compreensão profunda de como as tecnologias transformam a nossa própria maneira de pensar e aprender (Santaella, 2004, 2007, 2013, 2021), ou em termos dialógicos, do cronotopo do mundo onde nos situamos e onde também se situam a escola, os sujeitos professores, os estudantes e o tema como parte da realidade social, é fundamental para nossa reflexão crítica. Em um mundo no qual a informação é fragmentada e muitas vezes mediada por algoritmos, a educação não pode apenas acrescentar tecnologia; ela precisa entender como essas redes alteram nossa relação com o tempo e o espaço (Miranda, 2021).

Depois dessa reflexão filosófica e sociológica, buscamos, ainda, na seção, refletir sobre as questões éticas e as implicações já observadas sobre o uso de tecnologias na educação. Em suma, a seção busca: a) compreender o cronotopo contemporâneo de vivências e práticas sociais mediadas pelo uso de tecnologias e suas influências na constituição dos sujeitos; b) revisitar estudos teóricos que contribuem com discussões sobre a interseção entre o campo tecnológico e a educação e, c): contextualizar sobre o uso de tecnologias na educação paranaense, especificamente com foco ao ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

2.1 O mundo das tecnologias: o sujeito de carne, osso e telas

Em Han (2018), compreendemos a relação entre o universo digital e o ser humano na sua condição de sujeito social: o *homo digitalis*. As tecnologias, principalmente as digitais, são intrínsecas às práticas sociais no século XXI. Os sujeitos contemporâneos constituem um enxame, que, segundo Han (2018), é dotado de barulho, e não de voz. A individualidade se sobrepõe ao indivíduo enquanto parte de uma massa enxameada. Incapazes de se unir em um

único som harmonioso, polifônico, tal qual uma voz, são barulhentos. O sujeito – tanto aluno quanto professor do século XXI – se faz na e pela linguagem; e o *homo digitalis*, constituindo-se na e pela linguagem digital, participa de práticas sociais com a tela atrelada aos ossos dos dedos e à carne das mãos, em diferentes ambientes sociais, por exemplo, a escola.

Esses lugares não se limitam ao mundo real. Existem no virtual, também. Como aponta Santaella (2021, p. 20, grifos da autora), “é preciso reconhecer que o ciberespaço está tomando conta de todo o espaço que ocupamos, a ponto de não nos darmos mais conta de quando ou onde entramos nele ou saímos dele, pois, na maior parte do tempo, estamos *in/off* ao mesmo tempo”. Vivemos o espaço virtual, que, como argui a referida autora, já era discutido no meio acadêmico na década de 1990. Estamos situados em uma época na qual não se separam virtual e real. A tela do telefone, por exemplo, é capaz de atrelar a carne e ossos a um mundo complexo, pleno de códigos que regem nossas vidas. A escola não existe apenas em uma avenida qualquer em um bairro qualquer da cidade. Ela está no telefone do alunado, do professorado, dos agentes escolares e dos responsáveis pelos estudantes. A escola real é a escola virtual; e vice-versa.

Cabe ressaltar que a formação do *homo digitalis*, integrante do universo digital e tecnológico, está em recursos como as redes sociais, que estabelecem a comunicação de informações, de ponta a ponta, no mundo. Nessas redes há cibercultura, “que corresponde a todas as formas de produção de linguagem e interações comunicativas que proliferam no ciberespaço” (Santaella, 2021, p. 21). Sendo o ser humano constituído na e pela linguagem, as redes sociais são meios que o formam. Não só nas redes sociais, mas também em outros ciberlugares nos quais possam existir comunidades virtuais ou interesses comuns. Um exemplo são os *games* (Santaella, 2007).

As questões do ciberespaço são tratadas por Levy, autor analisado por Miranda (2021). Segundo a autora, vemos um planeta Terra interconectado. Relações dentro de uma nação podem se formar nas redes que unem o espaço virtual, podendo, inclusive, sobressaltar o espaço de um país. A pesquisadora exemplifica o alcance do ciberespaço por meio da Primavera Árabe, de 2011. O poder do virtual, segue Miranda (2021), pode ser capaz, segundo as previsões de Levy, de unificar as culturas em uma mega cibercultura.

A ubiquidade, que discutimos mais a frente por meio dos estudos de Santaella, reside, com efeito, no fato de os sujeitos serem digitais. Os perfis *são* eles, ultrapassando suas representações. As redes neurais – redes típicas das tecnologias – compõem seus pensamentos, previsões, atitudes no mundo digital. O avatar é o usuário; e o usuário é ele. A imagem é o sujeito; e o sujeito é a imagem. Assim, o *homo digitalis* está tanto no mundo físico quanto no ciberespaço.

Será que os leitores ubíquos, típicos da era em que estamos, estão em tudo, mas, ao mesmo tempo, em nada? Isso explicaria o porquê de seu barulho e fraqueza de voz? Explicaria, talvez, o fato de não conseguirem se organizar tal qual as massas. O leitor ubíquo, típico do universo digital, responde a diversos estímulos (Santaella, 2013), mas muitas vezes não responde a uma leitura atenta, contemplativa, necessária no processo educativo. Processo este essencial para a formação das coletividades.

Salientamos que, em meio ao barulho que faz em redes sociais e outros aplicativos que permitem, por meio de uma tela, a comunicação digital, o *homo digitalis* age no mundo real e virtual. O processo pelo qual faz isso é a leitura. O sujeito digital lê, concebe o mundo a partir de sua cognição, de suas avaliações, sempre atravessadas por *como* lê. Esse leitor é o sujeito do século XXI, que se faz na grande rede de linguagens que a tela oferece. O leitor, que pode ser aluno e/ou professor, tece, simultaneamente, sua linguagem no mundo digital e no mundo real.

No que tange ao mundo tecnológico, existem recursos que o constituem. O avatar que representa o *homo digitalis* em uma rede social não é uma parte dele, mas é ele, de fato refratado em imagem, já que os sujeitos se refratam discursivamente (Huff, 2021). Isso se dá por conta do cruzamento de dados. Segundo Hessel e Paula (2021), as redes sociais geram um número imenso de dados e, com isso, informações se cruzam, personalizando a experiência na rede. Assim, o ciberespaço é constituído de quantidades crescentes de dados capazes de individualizar o usuário. O que existe nas redes para um determinado usuário está baseado, também, em sua experiência particular. No caso da Educação, existem aplicativos que se valem do cruzamento de dados e personalizam a experiência de seus usuários.

Do cruzamento de dados, podemos entender o perfil de leitor dos usuários. Consomem o que leem, assim o *homo digitalis* mantém o seu *status* de “alguém anônimo”: individualiza-se nos conteúdos enquanto não passa de mais um usuário em uma ampla rede. Com isso, ele lê o mundo a sua medida. Para isso, ele integra dentro de si variados tipos de leitores, cada um com sua singularidade.

Santaella (2004) faz discussões acerca de três tipos de leitores que coexistem no ciberespaço, na era digital: contemplativo, movente e imersivo. O primeiro tipo de leitor remete, conforme a pesquisadora, à ideia de um tempo imóvel, no qual pode contemplar o livro, o texto em sua frente. Sem que o tempo interfira, o leitor contemplativo pode ler silenciosamente com seus olhos o material em sua frente e desfrutar do tempo. O segundo tipo, movente, está relacionado a um período histórico diferente do leitor contemplativo: enquanto este está localizado no período renascentista (Santaella, 2013), em um espaço no qual o tempo era

estático, esse vive o crescimento das grandes metrópoles e de uma vida moderna corriqueira, com inúmeros estímulos de placas, rádios, televisões, anúncios e tantas outras mídias.

Em Santaella (2004), vemos uma mudança drástica entre o primeiro e o segundo tipo de leitor. O segundo apresenta mudanças, segundo a referida autora, na percepção, na atenção e no sentido senso-motor. Ele passa de um texto contemplativo para um que pula de palavra a palavra, na mistura de signos. Nas palavras da pesquisadora: “Esbarrando a todo instante em signos, signos que vêm ao seu encontro, fora e dentro de casa, esse leitor aprende a transitar entre linguagens, passando dos objetos aos signos, da imagem ao verbo, do som para a imagem com familiaridade imperceptível” (*Ibid.*, p. 31).

O segundo tipo de leitor antecipou o terceiro: imersivo. Se na época moderna os signos cresciam frente ao leitor, na era digital, como diz Santaella (2004, p. 32), “qualquer tipo de signo pode ser recebido, estocado, tratado e difundido, via computador”. A tela é traço característico da leitura para o sujeito imersivo. A pesquisadora compara os leitores: diferente do primeiro, o terceiro tipo de leitor não permanece em um andar lento, mas rápido e complexo, fruto da interação com diferentes linguagens visuais e sonoras; quando comparado ao leitor movente, que, diz Santaella (2004), tropeça nos signos, o leitor imersivo navega nos signos. Assim sendo, o terceiro tipo de leitor “é um leitor implodido cuja subjetividade se mescla na hipersubjetividade de infinitos textos num grande caleidoscópio onde cada novo nó e nexos pode contar uma outra grande rede numa outra dimensão” (*Ibid.*, p. 33). Com isso, percebemos que o leitor imersivo mergulha na rede, aprende a nadar nos nós e surfa entre os signos, constituindo-se digitalmente na e a partir deles.

Em 2013, Santaella traz à baila um quarto perfil de leitor: ubíquo. Antes, o leitor dependia de uma tela fixa para acessar o ciberespaço, lugar onde está a cultura virtual. Todavia, com o avanço dos *smartphones*, não há mais a necessidade de prender-se a uma tela cronotopicamente fixada. Por meio da leitura de Santaella (2013), entendemos que, hoje, a tela móvel permite ao leitor, ao sujeito do século atual, ir aonde quiser, conectar-se em qualquer lugar, acessar o ciberespaço a todos os momentos. Aí está a ubiquidade, na qual “acessar e enviar informações, transitar entre elas, conectar-se com as pessoas, coordenar ações grupais e sociais em tempo real tornou-se corriqueiro” (Santaella, 2013, p. 276). Com as telas enfiadas nas artérias que bombeiam sangue aos nossos músculos, “o ciberespaço digital fundiu-se de modo indissolúvel com o espaço físico” (*Ibid.*), ou seja, os limites entre os mundos virtual e real, praticamente, não existem devido à hiperconexão do digital, tanto por telefones quanto por outros tipos de recursos digitais.

Ao tratar do leitor ubíquo, a pesquisadora afirma que ele traz características do segundo e terceiro tipos de leitor, a recordar, o movente e o imersivo. Segundo Santaella (2013), o ubíquo consegue ter em mente o *boom* de signos do mundo real (leitor movente) e a conexão em rede (leitor imersivo), ao mesmo tempo. O quarto tipo de leitor não se perde entre real e virtual: “o que o caracteriza é uma prontidão cognitiva ímpar para orientar-se entre nós e nexos multimídia, sem perder o controle da sua presença e do seu entorno no espaço físico em que está situado” (Santaella, 2013, p. 278). Dotado de uma capacidade cognitiva advinda do leitor imersivo, o leitor ubíquo não vive só no ciberespaço; pelo contrário, se situa e capta, com seus neurotransmissores de redes neurais humanas e digitais, o mundo ao redor e na tela.

O leitor ubíquo apresenta uma singularidade alarmante, como vemos em Santaella (2013). Fruto das heranças dos leitores passados, ele congrega as heranças de acompanhar os signos e de acessar ao ciberespaço. Entretanto, o leitor contemplativo não possui a mesma atenção que o ubíquo. Este, cercado de estímulos, responde a multitarefas, não destinando tanta atenção ao que lê quanto o leitor contemplativo (Santaella, 2013). A consideração desse aspecto da não contemplação é relevante para pensarmos a formação de nossos jovens nas aulas de língua.

Considerando o conjunto dos quatro tipos de leitor, a autora afirma que eles não se substituem ou se excluem. Todos os leitores, na verdade, possuem particularidades que se somam e devem ser consideradas na área da educação. A pesquisadora diz que:

[...] o maior desafio da educação hoje, em todos os seus níveis, dos elementares aos pós-graduados, é o da criação de estratégias de integração dos quatro tipos de leitores, contemplativo, movente, imersivo e ubíquo, ou seja, estratégias de complementação e não de substituição de um leitor pelo outro (Santaella, 2013, p. 282).

A discussão, para Santaella (2013), não está na compreensão dos tipos de leitores, mas na percepção deles pelos educadores. Existe a necessidade de perceber a presença de quatro tipos de leitores que se somam na formação estudantil. Na área da Educação, são necessárias estratégias que concebam todos os leitores e desenvolvam a cognição, a responsividade, a compreensão ideológica dos enunciados, de cada um nos sujeitos que estudam. Estes sujeitos são os alunos. E os professores, também. Alunado e professorado precisam de uma formação que valorize os leitores que estuda Santaella.

Aliás, no texto da referida autora, que traz estudos de outro pesquisador, Warschauer, percebemos que investimento é diferente de eficácia. Para Santaella (2013), os recursos

tecnológicos devem ser utilizados de modo efetivo, algo que pode ser alcançado com uma formação válida. Em suas palavras:

Financiamento não basta, distribuição de equipamentos tecnológicos não basta. O uso eficaz das tecnologias, especialmente nos processos educacionais, exige uma programação muito mais complexa e integrativa do que podem supor os fornecedores de *hard* e *software* e os governos que incentivam meros programas de distribuição supostamente generosa de novas tecnologias. É preciso considerar conteúdo e linguagem, letramento e educação, comunidades e instituições, conclama Warschauer (Santaella, 2013, p. 283, grifos da autora).

A Educação requer apropriação especializada por parte dos docentes. Os recursos disponibilizados pelas instituições podem ser qualificados, mas o papel do professor se faz primordial no processo de ensino e aprendizagem. Investimentos são necessários, mas tampouco se limitam aos computadores, celulares, plataformas e outros recursos que podem ser usados em colégios. O investimento principal está no professorado, na sua qualificação, além de mais desenvolvimentos nos recursos digitais.

Não podemos deixar o telefone cair da mão: o *homo digitalis* – seja professor, seja aluno – precisa entender a si mesmo no processo educativo. Como ficam os quatro tipos de leitores em sala de aula? E o uso de plataformas? São questões primordiais, porque não há ensino e aprendizagem sem aluno e sem docente. Podem existir recursos digitais adequados ao processo de aprendizagem escolar, mas sem professor ou com uma interpelação inadequada do docente não há efetividade. O profissional que ministra aulas em diferentes componentes curriculares pode, com a devida capacitação, propiciar ambientes de aprendizagem digitalizados que são eficazes no processo de ensino e aprendizagem, mas não pode ser reduzido a isso.

Miranda (2021) aponta, a partir de sua compreensão dos estudos de Levy, que a educação deve levar em consideração o ciberespaço e contribuir para ele, o que implica em formar alunos aptos a transitarem no mundo virtual. Assim sendo, os leitores de Santaella devem ser reconhecidos no processo educativo, uma vez que cada um deles possui singularidades necessárias para o mundo digital.

2.1.1 Ética e tecnologia

Autores como Vicari *et al.* (2023) e Hessel e Paula (2019) apontam para a necessidade de comportamentos éticos para o uso de tecnologias. Os últimos pesquisadores afirmam que,

apesar de existir coleta de dados para o bem do usuário, o procedimento pode ser usado para manipular a atividade dos sujeitos digitais, o que impacta a privacidade deles.

Meira (2025) afirma que existem três tipos de inteligência: 1. individual, pertencente a cada indivíduo, 2. social, que advém das relações interpessoais; e 3. artificial, relacionada à capacidade de máquinas processarem dados. Meira (2025) afirma que os avanços da IA causam uma ruptura filosófica. A máquina não está separada da interação humana, pelo contrário, integra-a e se une aos sujeitos de carne, osso e telas. Por meio deste elemento, a IA realiza trocas sociais com pessoas, dando, assim, *bits* de interação não-biológicos. Ela, também, “não é imparcial” (Vicari *et al.*, 2023, p. 123), ou seja, apresenta valorações de quem as criou e detém seu controle.

Assim, “o limite da IA é estabelecido pelos humanos. Podemos escolher que IA queremos para nós” (*ibid.*, p. 125). A questão ética do uso de recursos tecnológicos reside na discussão sobre os sujeitos e seus valores sociais: se o sujeito que detém tecnologias manifesta, por meio destas, uso socialmente consciente e que impulse ações respeitadas, a IA e outros recursos digitais oferecem vantagens para a sociedade; se o contrário acontece, há desvantagens. Nesse sentido, a ética no mundo digital varia segundo grupos sociais que detêm controle das redes.

Reis (2025), ao tratar da realidade da educação pública paulista, delata o uso inadequado de tecnologias plataformizadas, orientado por uma política gerencialista do Estado, sob tutela do empresário Renato Feder, atual Secretário de Educação de São Paulo e também responsável pelas políticas de plataformização no Estado do Paraná. O que se observa é “o aprofundamento do modelo gerencialista, especialmente por meio do ‘gerencialismo de plataforma’ que direciona as práticas docentes e gestoras para atingir metas desvinculadas das realidades escolares” (Reis, 2025, p. 193). Com isso, percebemos que a tecnologia é usada de modo desvantajoso para a educação paulista, porque há desorientação de práticas pedagógicas no ambiente escolar.

Ao entrevistar estudantes universitários do curso de Pedagogia de uma universidade pública, Reis (2025) colhe relatos de orientações impositivas que vinham de agentes superiores (“de cima”) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP). Esses relatos, somados aos de equipes de professores e gestores, manifestam descontentamento, vontade de desistência da profissão, impossibilidade de organização da classe, e redirecionamento de atividades pedagógicas para as burocráticas das plataformas paulistas, também. Além disso, a cobrança e o monitoramento são presentes para os professores, pois há uma plataforma que se

alimenta dos registros de presença e de matrículas. Ao cair dos números, os educadores são cobrados para mantê-los altos, no “verde”.

Outro aspecto presente na coleta de relatos de Reis (2025) é o cerceamento da autonomia ou autoria docente: “Algumas tarefas realizadas pelos alunos são corrigidas pela própria plataforma e o espaço para os professores elaborarem e avaliarem questões de forma mais qualitativa é restrito” (*Ibid.*, p. 197). Ao impedir o olhar docente para o estudante, as plataformas desumanizam o processo educativo, tolhendo a autonomia de professores, que estudaram para realizar intervenções adequadas nas atividades dos estudantes. Ademais, é impossibilitada a produção de questões pelos educadores, o que intensifica a debilitação da atuação profissional dos professores paulistas, uma vez que o processo avaliativo se torna quase exclusivamente plataformizado (quantitativo), inibindo práticas de avaliação que se voltem para uma aprendizagem qualitativa.

Aliás, há a desumanização de profissionais da educação e do alunado, também: “O que essas plataformas mais geram são números: alunos, sujeitos de direitos e que deveriam ser também do seu processo de aprendizado junto com os professores, são reduzidos a números” (*Ibidem*). Sendo os seres humanos transformados em números, a educação perde seu aspecto humano. O foco da educação gerencialista, permeada pelo uso de plataformas, que é uma tendência crescente no mundo do trabalho (Abílio; Amorim; Grohmann, 2021), é a meta, o número e o “verde”, todos os três desvinculados do processo de ensino e aprendizagem.

Ainda sobre a educação paulista, Reis (2025, p. 200) ressalta que o Grupo Escola Pública e Democracia, que atua no estado de São Paulo,

entende que a plataformização do ensino estadual tem sido desenvolvida de forma antidemocrática e sem transparência nos procedimentos, intensificando a vigilância sobre o trabalho docente (e o mal-estar nas relações) e consumindo grande parte do tempo das equipes gestoras em ações burocráticas de controle e avaliação.

Percebemos, com isso, que a tecnologia gera, na rede de Educação Básica paulista, desconforto e mal-estar ao mesmo tempo que engendra mecanismos de controle sobre o trabalho escolar, impedindo que profissionais da área da Educação realizem ações pedagógicas, haja vista que o tempo é direcionado intencionalmente a tarefas burocráticas. Assim sendo, há monitoramento na área da Educação promovido por meio das 17 plataformas presentes na educação paulista.

Somado à vigilância, os recursos digitais são usados para desvincular a formação estudantil. Reis (2025) contextualiza que Feder tentou trocar os livros do Programa Nacional

do Livro Didático (PNLD) por *slides*, em 2023, mas falhou após a justiça estatal suspender tal ato. A referida autora diz que, em 2024, o ChatGPT, uma IA, é incluída no ensino paulista a fim de gerar aulas digitais para os docentes da rede. Com isso, “os professores especialistas em currículo agora teriam a função de apenas avaliar e de realizar ajustes nos materiais gerados artificialmente” (Reis, 2025, p. 200). Assim, percebemos que a tecnologia é inserida como um recurso que cerceia a autonomia, ou melhor, a autoria dos responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem, uma vez que lhes arranca a capacidade de selecionar e produzir materiais para suas turmas, considerando suas peculiaridades, níveis de desenvolvimento e necessidades decorrentes.

Podemos relacionar a realidade paulista ao monitoramento na comunicação digital, discutido na seção introdutória desta dissertação. Em Han (2018), percebemos a existência de um panóptico digital no qual todos se observam, tudo é informação que, posteriormente, se converte em dado. Tudo é dado para o Big Data. As plataformas na Educação cumprem essa função no panóptico digital da educação pública. Os professores, gestores e alunos, por conta da plataformização, usam recursos digitais para seu trabalho. Assim sendo, voluntariamente se prendem no panóptico. Geram, portanto, informações com “consentimento”.

As plataformas são as coisas que rodeiam e observam os profissionais da educação e os estudantes e, enquanto os cercam, geram informações. Com essas informações, ocorre um aumento na produção de número de dados enviados para empresas que detém o controle das plataformas educacionais. Com esses dados as empresas podem comercializá-los, algo que Reis (2025, p. 201) afirma quando se trata do uso de IA na rede pública paulista:

Uma possível implicação do uso de inteligência artificial nas escolas públicas, além do enfraquecimento de produções docentes e discentes exclusivamente humanas, é o treinamento dessa inteligência a partir daquilo que professores e estudantes da rede de ensino fornecerem de dados. Uma inteligência artificial alimentada e treinada por uma grande rede de ensino como a do estado de São Paulo sem o “consentimento” de professores e estudantes, se tornará uma ferramenta ainda melhor e aperfeiçoada para a empresa proprietária vendê-la a outros sistemas de ensino.

A fim de que a IA seja treinada e aperfeiçoada para a venda, é necessário utilizar o máximo que podem as plataformas na educação paulista. Nesse sentido, o trabalho do professor é, além de usar os recursos digitais designados a ele, incentivar o uso de plataformas, sendo um monitor de informações na sala de aula. Os dados, no modelo de gerencialismo de plataforma, precisam ser melhorados. Eles precisam ser vendidos. Caso haja um impedimento na geração

de dados, há perda de informações e de lucro. O verde do dinheiro se torna vermelho de crise. O aspecto mercadológico das plataformas, assim, é desvelado.

Mais que a capitalização dos dados, o monitoramento e cerceamento da autonomia docente é tingido de verde e vermelho. O professor é reduzido aos dados que consegue gerar por meio de seu domínio de sala, de seu domínio de plataformas. O docente, no modelo do panóptico digital, age como um *spyware* em cada turma de escola. É incumbida a ele a função de monitorar o monitorado. Este é o estudante que é livre em sua autonomia para ter seus dados expostos pelas plataformas educacionais.

Além do monitoramento, da vigilância aos profissionais da Educação e do empobrecimento do currículo estudantil, acontece a homogeneização do ensino:

Para a Apeoesp [Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo], as plataformas retiram a autonomia dos professores no planejamento e uso de outros materiais didáticos nas aulas, controlando (e, portanto, exigindo) o acesso a elas e o próprio trabalho docente ao determinar uma padronização de procedimentos no ensino (Reis, 2025, p. 201).

O posicionamento dos sindicatos paranaenses não é diferente. Cartilhas de questionamentos foram lançadas para problematizar o uso de tecnologias na educação paranaense, a exemplo da cartilha de enfrentamento ao assédio moral institucional na educação pública do Paraná, lançada em 2025, que versa sobre a constante cobrança e coerção pelo uso de plataformas no ambiente escolar.

Na cartilha paranaense, é possível observar o tema “assédio” associado ao adoecimento dos profissionais que atuam nos colégios estaduais públicos, como posto no trecho “O adoecimento das(os) trabalhadoras(es) da educação tem se tornado um problema crítico na educação básica na rede pública estadual do Paraná, com um número alarmante de afastamentos e licenças médicas atribuídas às enfermidades de cunho emocional e desgaste físico.” (APP-Sindicato, 2025, p. 7).

Somado a isso, a cartilha elenca eventos da realidade profissional que acarretam o adoecimento de professores, pedagogos, diretores e outros funcionários da escola. Dentre as situações, aparece a imposição da plataformização junto da cobrança: “Os fatores contribuintes para o adoecimento foram a carga de trabalho excessiva e a precarização; [...] a perda de autonomia e o controle tecnológico com a imposição do uso de plataformas digitais [...]” (*Ibidem*). Assim sendo o crontopo paranaense, percebemos um elo com o contexto paulista: há desânimo por parte das equipes docente, pedagógica e diretiva, uma vez que lhes são atribuídas demandas excessivas em um contexto regido pelo gerencialismo de plataforma. Ainda, há

cerceamento das autonomias pedagógicas nos colégios estaduais de ambos os estados. Limitados no ambiente escolar, os profissionais responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem são reduzidos a manter números em plataformas.

É marcante que as associações sindicais de professores, como as de São Paulo e do Paraná, preocupem-se com as consequências políticas para a formação humana. A singularidade de cada escola, cada sala de aula, cada turma e cada estudante é unificada sob plataformas que reduzem o ensino a cliques de telas. Colégios de uma cidade não são similares a colégios de outra cidade, ou seja, os materiais devem ser diversificados para cada contexto educacional. Os professores, que reconhecem a multifacetada realidade nos lugares em que trabalham, são obrigados e monitorados a usarem plataformas homogeneizantes; e, nesse contexto, “alegam forte pressão sobre sua atuação e esvaziamento do currículo, já que as plataformas apresentam conteúdos predefinidos e quase não demandam mediação docente” (Reis, 2025, p. 201).

Em Reis (2025), percebemos que há ausência de ética no mundo digital da educação pública paulista, porque tanto educadores quanto educandos são desumanizados ao mesmo tempo em que as plataformas são supervalorizadas pelo Estado. Não encontramos trabalhos robustos como os de Reis, que analisam o fenômeno no Estado do Paraná, no entanto, a realidade não nos parece distante. De volta à realidade paulista, a autora discute que o processo de ensino e aprendizagem é automatizado e homogeneizado, o que desqualifica o trabalho docente e rechaça particularidades de cada estudante em uma sala de aula heterogênea, respectivamente. Aliás, a educação estatal paulista se desqualifica a largos passos, uma vez que o Estado, focado em uma alteridade do eu-para-mim, reduz o conteúdo das aulas ao produzido por IAs que não são capazes de produzir materiais adequados. Assim sendo, a IA, no contexto paulista, não é usada de modo produtivo para a educação.

Ademais, façamos, aqui, uma reflexão: as IAs podem ser aprimoradas e gerar conteúdos confiáveis e adequados em alguns anos; entretanto, falta-lhes algo: o toque e a compreensão humana da realidade. A adaptação do conteúdo para cada sala de aula é mediada por um professor, um ser humano, sujeito capaz de dialogar com suas turmas e entender potencialidades, expectativas e limites para cada sala de aula e, ainda mais, para cada educando.

2.2 A inserção tecnológica nacional: o caso brasileiro desde 1970 e discussões contemporâneas sobre o ensino de línguas

Optamos pelo recorte temporal de 1970 devido ao fato de esta pesquisa tratar de tecnologias que são digitais, o que remonta à década de 70 e à disseminação do universo digital no Brasil. Garcia (2022) traça a história da informática na educação brasileira em sua dissertação de mestrado. O autor contextualiza que as primeiras discussões sobre uso da tecnologia na educação partem da região sudeste, especificamente, da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na década de 1970.

Nesse período, o uso dos computadores era destinado ao ensino de Física e de Química nas universidades, entretanto, segundo Lima (2016), ocorreu o projeto e tentativa realizada pela Universidade de Campinas (Unicamp) de incluir computadores no ensino da educação básica. Também, estudos sobre as tecnologias começam a ser fomentados na área acadêmica. Já na década de 80, explica Garcia (2022), ocorrem investimentos governamentais na área de tecnologia voltada para a educação, como a realização de seminários de informática educacional em universidades, a criação do Plano Nacional de Informática Educativa (Proninfe) pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a implantação de núcleos educacionais nas regiões do país. O autor, depois de historicizar o percurso da implementação da informática no Brasil, afirma que as políticas de Informática na Educação articularam, nas pesquisas, as universidades e as escolas públicas, o que permitiu o alcance das metas desejadas para a informática educacional. Como exemplo, há o projeto *Um Computador por Aluno* (UCA), de 2007, que distribui *laptops* para escolas e oferece internet e capacitação para profissionais escolares, como gestores e professores (Lima, 2016).

Além da questão histórica, Garcia (2022) defende que “a mudança do paradigma educacional não depende só da instalação de computadores nas organizações de ensino” (p. 27), isto é, a nova fase da educação não está atrelada à presença de aparelhos tecnológicos na educação. Lima (2016) afirma que, no Brasil, a presença de tecnologias não é garantia de inclusão devido à realidade do país: problemas econômicos que comprometem a área da educação ocorrem ao mesmo tempo que novos valores são trazidos pela tecnologia.

No que concerne às especificidades da tecnologia, Meyer (2020) trata de termos que são recorrentes nesse tema, como Tecnologias da Informação (TI), TICs, TDICs e *WEB* 1.0, 2.0 e 3.0. As TI “são um conjunto de recursos computacionais que tratam do armazenamento, acesso, gerenciamento e facilitam a utilização de informações” (Meyer, 2020, p. 22). O autor aponta que há diferenças entre TICs e TDICs. O primeiro termo está relacionado a aparelhos cujo

objetivo é a comunicação, sejam digitais ou analógicos, enquanto o segundo, TDICs, designa só aparelhos digitais (Meyer, 2020; Casimiro, 2022). Assim, as TI são um conjunto amplo de recursos tecnológicos, enquanto as TICs e TDICs são um dos tipos de TI destinadas à comunicação. Entretanto, não há, segundo Meyer (2020), necessidade de separar TICs de TDICs, porque a maior parte dos antigos serviços analógicos já funcionam por meios digitais.

Sobre as três fases da *WEB*, são os estágios de desenvolvimento das TI. Meyer (2020) diz que os usuários só podiam consumir informações na *WEB* 1.0. Na *WEB* 2.0, eles se tornam produtores de conteúdo. Na terceira etapa, *WEB* 3.0, as TI são personalizadas.

Com desenvolvimentos no ramo da tecnologia, vivemos a “sociedade da informação”, na qual há amplo acesso ao conhecimento por meio de TICs. Estamos em uma era que requer desenvolvimento tecnológico para transformações sociais (Saito; Ribeiro, 2013). Desde o advento da globalização no século passado, diferentes esferas sociais são permeadas por tecnologias. O desenvolvimento de tais ferramentas é, inclusive, marca do século atual (Pretto; Assis, 2008). Na Educação, percebeu-se que os avanços tecnológicos chegaram às escolas e suscitaram debates sobre aprendizagem e formação docente (Silva, 2009).

Na área da Educação, Sataka e Rozenfeld (2021) afirmam que, em razão do potencial pedagógico, as TDICs são debatidas no campo da Linguística Aplicada. As autoras explicam que as tecnologias suscitaram três mudanças na sociedade, a saber, alteração dos interesses sociais, mudança do caráter de símbolos e modificação da natureza da comunidade para o ambiente virtual, o lugar do ciberespaço. A título de exemplo das mudanças, apontamos para as redes sociais: são ambientes virtuais que regem novos tipos de relações humanas. Nesses ambientes, símbolos novos são criados e permitem redirecionamentos pela internet: são os *links*.

Em relação aos professores, Meyer (2020) afirma que há desafios no ambiente educacional, pois os docentes, imigrantes digitais, lidam com a apropriação de conhecimentos tecnológicos inéditos enquanto lecionam para os alunos nativos digitais. O autor defende que o uso de recursos tecnológicos faz diferença quando o professor sabe usá-los. Garcia (2022) afirma que é essencial repensar o processo educacional como um todo, principalmente, a figura do professor e do aluno. Sobre a formação profissional de docentes, o pesquisador alega que ainda não contempla a tecnologia no ensino. Casimiro (2022) coletou discursos de professores que afirmaram não terem recebido formação para isso nas universidades. Nas licenciaturas, há dificuldades de inserir o estudo sobre TDICs no currículo das universidades (Lima; Loureiro; Teles, 2017). Inclusive, é esse currículo que postula o modo como os graduandos lidam com a docência e as singularidades da sala de aula na contemporaneidade.

Lima, Loureiro e Teles (2017), em um estudo de caso com estudantes de graduação sobre o uso de TDICs, perceberam nos resultados que houve divergência sobre o uso de tecnologias. Para alguns, era um meio de chamar a atenção dos alunos; para outros, uma prática inovadora de troca mútua. Os autores alegam que há graduandos que reforçam o padrão tradicional de ensino por meio de TDICs, não apreendendo o conceito de troca mútua entre aluno e professor. Isso demonstra que as tecnologias por si só não mudam as abordagens no ensino. Professores moldados em pensamentos pedagógicos de ensino como transmissão de conteúdos usam dispositivos tecnológicos para não inovar a abordagem em sala de aula.

Lima, Loureiro e Teles (2017, p. 18) dizem que “a formação do professor deve contemplar as necessidades da contemporaneidade e as transformações sociais provenientes dos desenvolvimentos científicos da atualidade”, ou seja, é necessário que, no âmbito dos cursos de licenciatura, as tecnologias sejam discutidas, de modo crítico, e trabalhadas nas universidades. Os pesquisadores pensam a tecnologia “como um produto a ser desenvolvido por alunos e professores” (*Ibid.*, p. 19), ou seja, um processo que envolve troca mútua entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Eles pontuam a necessidade de uma alfabetização científica, letramento, que deve ocorrer no período de formação docente, por meio de acesso a TDICs que permitam exploração, investigação e descoberta para os graduandos. Além disso, os autores afirmam que o professor universitário e o estudante devem dialogar, estabelecendo novas ideias para solucionar problemas que são resolvidos quando articuladas teoria e prática.

Braga e Moraes (2009) ressaltam que a escola se afastou da inclusão de TICs. Elas também ponderam sobre desconfortos que TICs causam na escola. Para exemplificar, as pesquisadoras abordam a questão do plágio: os estudantes podem ter mais acesso à cópia do que em anos anteriores, mas há ferramentas para localizar e identificar plágios. Braga e Moraes (2009) apontam que o receio de usar tecnologias na escola está associado à falta de preparo dos professores para trabalhar, de modo eficiente, com e sobre tecnologias.

Ao estudar as TDICs na aula de LP, Belarmino (2021) afirma que as tecnologias se fazem presentes na atualidade, e os professores devem se atualizar de modo a produzir atividades de leitura e de escrita significativas. Ela defende que os professores devem levar em conta o perfil dos alunos do século XXI, e usar TDICs, aliadas do ensino, ampliando o leque de metodologias usadas em sala, para efetivar, por meio de atividades significativas, o processo de ensino e aprendizagem. O desafio da escola é, segundo a autora, “fomentar novas práticas de linguagem, atividades dinâmicas e inovadoras que possibilitem produções textuais que atendam às demandas sociais, convergentes com as TDICs” (Belarmino, 2021, p. 18), isto é, preparar ambientes propícios para uma aprendizagem que inclua tecnologias e supra

necessidades sociais. Para tanto, a pesquisadora defende a urgência de investimentos na educação básica, a fim de desenvolver leitura e escrita associadas às TDICs.

Na área de ensino de línguas estrangeiras, Sataka e Rozenfeld (2021) estudaram a abordagem-metodológica presente no aplicativo *Duolingo*, uma ferramenta digital para aprendizagem de línguas estrangeiras. O *app* analisado está dentro do método *mobile learning*, no qual a aprendizagem é personalizada. Ao analisar o *Duolingo*, as pesquisadoras identificaram as abordagens-metodológicas de gramática e tradução e audiolingual que, apesar das divergências no ensino de língua estrangeira, se complementam no *app*. Esse *update* no método e metodologia de ensino de línguas ocorre devido ao contexto de TDICs na sociedade, apontam Sataka e Rozenfeld (2021). Ainda sobre a abordagem no *Duolingo*, elas dizem que a figura do professor é inexistente, o que desestrutura o processo educacional.

Mulico e Maia (2016) fazem um estudo de caso sobre as TDICs na aula de LI em uma escola. Eles contextualizam que, na década de 90, propagava-se a premissa de uma tecnologia positiva para a educação. A internet, pontuam os autores, conectaria diferentes computadores ao redor do mundo e daria acesso a informações, a permitir a construção de textos multimodais. Inclusive, as TDICs suscitaram uma quebra de paradigma hegemônico na leitura de textos e no tratamento com letramentos. Mulico e Maia (2016) abordam a hibridização de linguagens causadas pelas tecnologias por meio do termo *remix*: feito por usuários, é um jogo de diversas linguagens que concorrem na multimodalidade e produzem novos sentidos.

No que concerne ao ensino, os autores salientam que professores e alunos devem se apropriar de recursos e conhecimentos tecnológicos, pois a transformação da realidade só ocorre quando são usados efetivamente. Na prática que os autores analisam em seu artigo, eles percebem que o uso de TDICs promoveu o agenciamento de um aluno participante.

Saito e Ribeiro (2013) fazem um estudo qualitativo-interpretativo com três professoras da educação básica sobre como percebem as TDICs na educação. As concepções das entrevistadas variam entre aprovação e medo da tecnologia. Belarmino (2021) afirma que existem noções tecnofílicas e tecnofóbicas hoje em dia, sendo as primeiras de adesão ao universo tecnológico, e as segundas de seu repúdio. Saito e Ribeiro (2013) afirmam que as três entrevistadas tinham tendência à tecnofilia, mas duas apresentavam manifestações tecnofóbicas em seus discursos. Sobre essas duas entrevistadas, uma alegava ser analfabeta tecnológica, com receio de usar os aparatos escolares, e a outra renegava as atividades digitais, transferindo-as a uma professora da sala de informática. A posição de tecnofobia foi vista pelos autores associada à falta de formação para lidar com as TDICs no ensino.

Com Saito e Ribeiro (2013), percebemos a divisão entre o professorado quanto ao uso de tecnologias em sala de aula. Os docentes conhecem o potencial de TICs e TDICs, mas sentem receio de usá-las por não as dominarem. Em Saito e Ribeiro (2013), a tecnofilia coexiste com a tecnofobia. Entendemos, assim, quando Mulico e Maia (2016) falam da divisão de percepções no meio educacional. E é isso que motiva a pesquisa deste trabalho.

Feita a discussão, podemos caracterizar o objeto de pesquisa: as tecnologias estão presentes desde o século anterior e fazem parte do século atual (Pretto; Assis, 2008; Saito; Ribeiro, 2013; Lima, 2016; Belarmino, 2021; Garcia, 2022). São discutidas na Educação, também (Silva, 2009); e na área de línguas, isso ocorre no campo da Linguística Aplicada (Sataka; Rozenfeld, 2021). Diversos autores afirmam que a presença de tecnologia não é garantia de avanços no ensino (Lima, 2016; Belarmino, 2021; Garcia, 2022), mas sim a sua apropriação devida e adequada por professores e alunos (Saito; Ribeiro, 2013; Mulico; Maia, 2016; Lima; Loureiro; Teles, 2017; Meyer, 2020; Casimiro, 2022) e pouco se fala sobre políticas governamentais, orientações e como afetam o processo de ensino e aprendizagem. As tecnologias têm especificidades (Meyer, 2020) e há *apps* com particulares métodos de aprendizagem (Sataka; Rozenfeld, 2021), mas é o professor que promove o agenciamento do aluno (Mulico; Maia, 2016).

Guiados pela dúvida das concepções docentes quanto ao uso das tecnologias no ensino de línguas, esta pesquisa busca analisar as projeções valorativas e, logo, ideológicas, dos professores de línguas sobre TICs e TDICs no ensino e aprendizagem no município de Campo Mourão-PR, na tentativa de (des)revelar temas que se constituem em entraves a sua apropriação produtiva.

2.3 Contextualização das tecnologias utilizadas no ensino de línguas paranaense

Nesta pesquisa, demarcamos o contexto paranaense estudado a partir do evento da Covid-19. Nos discursos docentes que analisamos, esse momento histórico é tratado como o momento em que as TDICs se fizeram mais presentes no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Imersos em um século digital, os educadores organizam suas práticas com tecnologias diversas. A sala de aula é equipada, como um *cyborg*, de projetores, televisões, *tablets*, *internet* e computadores. O Estado do Paraná tem investido em recursos tecnológicos para os colégios públicos, somando milhões de reais designados à educação básica (Secretaria de estado da

educação, 2024)¹⁰. Inclusive, a rede estadual detém mais computadores por aluno quando comparada a outros estados do país, além de que todas as escolas da rede possuem *internet* (Instituto paranaense de desenvolvimento educacional – Fundepar, 2023).

Entre os primeiros recursos disponibilizados à comunidade escolar, o aplicativo *Escola Paraná*, lançado em 2017, foi destinado aos alunos, enquanto o Registro de Classe On-line (RCO), aos professores. A pandemia da Covid-19, que durou pouco mais de três anos, potencializou e disseminou um maior uso de tecnologias nos colégios. Com isso, uma leva de aplicativos da *Google*, como *Google Classroom* e *Google Meet*, e de outras empresas, como *Matific* e *Descomplica*, foram usados em 2020 (Secretaria de estado da educação, 2020). A inserção de tecnologias digitais nas escolas estaduais começa antes do período pandêmico e é alavancada em 2020 e 2021, quando o confinamento (*lockdown*) se torna obrigatório. Nesse cronotopo, o Governo do Estado desenvolve mais recursos digitais para as escolas da rede. O impacto disso reverbera nos dias de hoje, porque os altos investimentos são mantidos desde a pandemia.

Nos colégios estaduais paranaenses, plataformas são usadas para o ensino de línguas materna e estrangeira, desde 2020. A primeira aparição de um recurso destinado à área de produção textual, pertencente ao componente curricular de Língua Portuguesa (LP), ocorre com a plataforma *Redação Paraná*, em novembro de 2020. Usando Inteligência Artificial (IA) para corrigir e atribuir uma nota prévia, a plataforma visa a melhora da aprendizagem estudantil e do trabalho docente, no discurso da Secretaria da Comunicação (2020). Em 2021, o componente curricular de Língua Inglesa (LI) ganha uma plataforma autoinstrutiva: *Inglês Paraná*, que está alinhada à BNCC e voltada para a oralidade (Secretaria de estado da educação, 2021). Em 2025, a plataforma de LI foi subdividida em duas: *Inglês Paraná Teens*, para o Ensino Fundamental II (EFII), e *Inglês Paraná High*, para a etapa do Ensino Médio. Quando as aulas presenciais retornaram, parcialmente, em 2021, as plataformas aplicadas durante a pandemia continuaram e outras foram inseridas, como a *Leia Paraná* e a *Inglês Professor*. Ofertadas desde 2023, visam ao desenvolvimento da leitura entre o alunado e a formação continuada ao professorado, respectivamente. Depreende-se que, também, a formação estatal do professor nesse contexto, passa a ser mediada por tecnologias. Os cursos de formação continuada dos docentes da rede pública estadual, aliás, são realizados via programa *Formadores em Ação*, de modo *online*.

¹⁰ Pontuamos que as reflexões entre as informações noticiadas por meios estatais e a realidade escolar (“chão da sala de aula”) serão realizadas na quinta seção, destinada à análise dos discursos docentes.

A IA personalizada ainda não foi adotada pelo ensino de línguas, mas está disponível para o ensino de matemática desde agosto do ano passado (Secretaria da comunicação, 2024). Considerando os avanços tecnológicos constantes apresentados pelo Estado, esse tipo de IA pode chegar ao ensino de LP e LI brevemente.

Atualmente, existem cinco plataformas específicas para os dois componentes curriculares que pesquisamos, sendo duas para LP e componente correlatos (*Redação Paraná* e *Leia Paraná*) e três para LI (*Inglês Paraná - Teens e High* - e *Inglês Professor*). Há outra plataforma que pode ser usada em outros componentes que não os de línguas: *Quizzes*, que, atualmente, se chama *WayGround*.

Percebemos, no discurso governamental, que os recursos disponíveis, no ensino de línguas, são destinados, em sua maioria, para a melhora da aprendizagem dos alunos, principalmente, nos eixos de leitura e produção de textos em LP, e oralidade em LI. A plataforma *Redação Paraná* auxilia na correção cognitiva e normativa dos textos produzidos e digitados pelos alunos, enquanto, por meio da Plataforma *Inglês Professor*, a equipe docente estuda a LI. Ressaltamos, que apesar de ainda não haver pesquisas robustas sobre o tema, sobre a plataforma *Redação Paraná* e demais, é necessário investigar se contemplam os desenvolvimentos já postulados no campo da Linguística Aplicada sobre os eixos operacionais de ensino sobre os quais incidem.

Destacamos a presença de uma sétima plataforma. Foi disponibilizada, no dia sete de março de 2025, a plataforma *Enem Paraná*, cujo objetivo é a aprendizagem de estudantes do terceiro ano do Ensino Médio voltada para vestibulares (Secretaria da comunicação, 2025). Por meio dessa plataforma, o alunado pode ter acesso a conteúdos de diversos componentes curriculares, como os de LP e LI.

Com investimentos tecnológicos na Educação, o Estado do Paraná demonstra aparente interesse em acompanhar as demandas do mundo contemporâneo. Assim, propõe a modernização tecnológica do ensino com a proposta de inclusão de plataformas e capacitação profissional para seu manuseio pelas equipes docentes escolares. Todavia, o que ocorre na prática pode (des)revelar questões às quais o governo necessita estar atento em curso, se realmente almejar a formação de um cidadão capaz de corroborar o desenvolvimento do Estado em suas amplas dimensões, como a humana, a social, a tecnológica e a econômica. Nesse processo, os professores são atores primordiais que precisam ser ouvidos, independente de demonstrarem ou não afinidade com a tecnologia, como visto em Saito e Ribeiro (2013). Sabendo da realidade educacional em que se encontram os docentes de LP e LI da rede estadual de ensino, visamos entender, problematizar e corroborar, por meio de uma pesquisa ética,

responsável e compromissada com a realidade social (Brait, 2006), o diálogo entre Estado e professores, com vistas ao apontamento de uma agenda de aperfeiçoamento metodológico e político sobre o uso das TICs e TDICs voltadas ao ensino de línguas na Educação paranaense, independente de qual seja a relação estabelecida entre professores e os recursos tecnológicos disponibilizados pelo Estado.

2.3.1 Os documentos norteadores: breve aproximação à BNCC e ao CREP

O uso de tecnologias no cenário brasileiro é inevitável na área da Educação, uma vez que é preconizado nos documentos norteadores em âmbito federal e regional. A Base apresenta caráter normativo e orientador das práticas pedagógicas nacionais. Fuza e Miranda (2020), ao estudarem o aspecto digital na BNCC voltado ao EFII, compreendem que há uma articulação entre esse documento norteador e a Agenda ONU 2030 no que concerne à formação inicial e continuada de professores, o que confere à Base um elo ao cenário internacional.

No que concerne às tecnologias, as referidas autoras pontuam que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) já tratavam de TICs, o que traz à discussão o fato de que a Base não é inédita no tema de tecnologias. As pesquisadoras, porém, salientam que “é na BNCC que a continuidade sobre práticas de ensino e tecnologias se dá, havendo uma intensificação da importância do digital” (Fuza; Miranda, 2020, p. 5-6). Aliás, ao realizarem uma busca pelas palavras-chaves “digital” e “digitais”, foram mapeadas 248 menções, o que ratifica a recorrência do fenômeno tecnológico no documento.

Críticas, Fuza e Miranda (2020) assinalam um ponto: a miríade de (im)possibilidades com TDICs na sala de aula. As tecnologias podem impactar o trabalho docente, agregando ao conhecimento ou acentuando problemas, “uma vez que a presença delas não garante melhorias na educação” (*Idem*, p. 6). Assim sendo, percebemos que a BNCC permite uma compreensão contemporânea do fenômeno digital, concebendo-o como parte da Educação do século XXI. Entretanto, as TDICs não são sinônimas de melhorias nas práticas pedagógicas engendradas nos colégios brasileiros. O uso adequado delas, conforme a(s) realidade(s) escolar(es), é o que possibilita não só um entendimento da linguagem digital, mas também um processo de ensino e aprendizagem produtivo, de fato.

Ressaltamos que as referidas autoras não pesquisam só a área de Linguagens, como também de Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Ensino Religioso e Matemática. Ao analisarem a Base, Fuza e Miranda (2020) percebem diversidade no uso do termo de letramentos: em cada área da Base, há um termo diferente. As autoras compreendem letramento

a partir de um ponto de vista de "letramento ideológico", de Street. Na análise, elas percebem que a Base é permeada por uma compreensão de letramento ideológico, que leva em consideração “o uso da linguagem como prática social, contextualizada, com objetivos diversos” (Fuza; Miranda, 2020, p. 12).

Após a análise sobre a concepção de letramentos presente na Base, as autoras empreendem um estudo ao entendimento sobre tecnologias digitais no documento. A BNCC destaca o aspecto digital, como posto em quatro das dez competências gerais.

Silva e Xavier (2020, p. 120), em seu estudo sobre a BNCC para o Ensino Médio, analisam a quinta competência geral e percebem que

a BNCC ao apresentar tal competência, valoriza o desenvolvimento educacional, bem como uma educação que visa formar cidadãos que assumam uma postura crítica e reflexiva na sociedade, que saiba lançar mão dos recursos tecnológicos nos mais diversos contextos de comunicação e de interação, ou seja, forma o cidadão de forma integral.

Com isso, entendemos que não há apenas uma valorização do mundo digital, mas também uma apreensão da realidade dos sujeitos do século XXI, que vivem junto de e por meio de telas, no ciberespaço.

As competências apontadas por Fuza e Miranda (2020) apresentam diferentes concepções de tecnologias digitais. Conforme dizem as pesquisadoras “essa ‘introdução’ traz diferentes noções delas, levando-nos a compreendê-las como caminhos que são colocados para a atuação do professor” (Fuza; Miranda, 2020, p. 14). Ao todo, são quatro concepções, a saber “(A) Tecnologias digitais como espaço ou mundo; (B) Tecnologias digitais como ferramenta ou técnica; (C) Tecnologias digitais como linguagem ou objeto discursivo; (D) Tecnologias digitais como TDIC para se agir socialmente.” (*Ibidem*).

Dessas concepções, as autoras percebem que há uma oscilação em como as áreas concebem as TDICs. Ora, uma área abrange todas as concepções – como Linguagens e Ciências da Natureza –, ora outra área possui um único entendimento – como Matemática. Além de pontuarem a existência de múltiplos autores e, portanto, um possível leque de concepções na redação da Base, as pesquisadoras cogitam a ideia de que cada área do conhecimento pode conceber a linguagem e os conteúdos de modo diversificado, o que poderia explicar a presença de quatro concepções de tecnologias digitais.

As autoras manifestam preocupação quanto à possibilidade de uma compreensão tecnicista das TDICs, afastada de um letramento ideológico. Somado a isso, elas pontuam a falta de apontamentos metodológicos na abordagem de conteúdos.

Para as pesquisadoras, “não é suficiente que haja um documento normativo postulando a introdução de tecnologias digitais no ensino para melhorá-lo automaticamente” (Fuza; Miranda, 2020, p. 18). Assim sendo, a Base, apesar de valorizar a presença do fenômeno digital na Educação, não é capaz de sanar as necessidades pedagógicas nacionais. O documento oferece orientações normativas, mas não metodológicas. Ademais, a diversidade de concepções de TDICs é, para as referidas pesquisadoras, conflitante; e, com isso, é possível confusão no meio escolar, surtindo práticas (im)produtivas de ensino e aprendizagem.

À conclusão, Fuza e Miranda (2020) afirmam que na BNCC do EFII são apresentadas concepções de letramento vinculadas às TDICs. Entretanto, há receios quanto à aplicação e ao idealismo das orientações, além de que falta coesão ao documento norteador da educação nacional. Ainda, as autoras assinalam para a diversidade no ambiente escolar, na(s) sala(s) de aula, o que impacta diretamente às formações profissionais e suas (re)estruturações.

O Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) é um documento norteador estadual regional. Pautamo-nos nos CREPs de LP e LI. Neles, encontramos um elo explícito à BNCC: “O Currículo Paranaense para o Ensino Fundamental - Anos Finais é um documento coerente e útil, elaborado à luz da BNCC e do Referencial Curricular do Paraná” (Paraná, 2025, p. 9). Em suas introduções, é destacada a filiação à Base. Assim sendo, espera-se que haja um alinhamento de concepções, uma vez que o documento regional foi fomentado a partir do documento nacional.

3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta seção, descrevemos os pressupostos metodológicos norteadores desta pesquisa.

Trate-se de pesquisa interdisciplinar, o que implica a correlação de áreas distintas para estudar uma situação específica e um tema complexo, no caso, o discurso de professores dos componentes curriculares de Língua Portuguesa (LP) e Língua Inglesa (LI) sobre TICs e TDICs no processo de ensino e aprendizagem, nos colégios estaduais de Campo Mourão-PR. A pesquisa se vale dos referenciais teórico-metodológicos da Análise Dialógica do Discurso (ADD), baseada no método sociológico de estudo da língua/discurso preconizado por Volóchinov (2017 [1929-1930]), com interpretações desdobradas por interpretadores brasileiros contemporâneos.

A pesquisa é de natureza bibliográfica e qualitativa interpretativista, de amostragem por conveniência, a partir de entrevista semiestruturada. Em perspectiva interdisciplinar, os já ditos sobre o uso de TICS e TDICs na educação e na educação linguística corroboram a Análise Dialógica do Discurso, cujo objetivo é (des)revelar relações dialógicas e axiologias - projeções ideológico-valorativas e concretizações entonacionais - presentes nos discursos desses docentes e que podem costurar a construção de um diálogo produtivo à educação paranaense no que toca ao uso de tecnologias no ensino de línguas, à medida que considera primordial a escuta alteritária dos docentes sobre o tema.

Assim, a seção delinea o traçado metodológico, a justificar a compreensão de interseções acionadas nas teorias mobilizadas, no método escolhido, no instrumento selecionado, na natureza da pesquisa adotada, na convergência ao alcance dos objetivos propostos.

3.1 Interdisciplinaridade e pensamento filosófico dialógico para Ciências Humanas e da linguagem

A interdisciplinaridade emerge e se desenvolve depois do século XX, quando os postulados da Ciência Moderna são questionados pelos cientistas (Bicudo, 2008). Sobre a pesquisa moderna, ela se consolidou no século XIX, após a fundação das Universidades de Berlim e de Londres (Alvarenga *et al.*, 2011). Essa consolidação, explicam Alvarenga *et al.* (2011), fez com que fosse constituída a disciplinaridade, fechada e desvinculada da teologia e

da filosofia. A disciplinaridade era, além disso, pautada em três postulados: objetividade, exatidão e neutralidade (Bicudo, 2008), princípios fundamentais da Ciência Moderna.

A objetividade está relacionada ao termo *objeto*, que, por sua vez, “é entendido como qualquer realidade investigada por um ato cognitivo, apreendida pela percepção ou pelo pensamento e que está situada em uma dimensão exterior à subjetividade cognoscente” (Bicudo, 2008, p. 139). Ou seja, o objeto é um fenômeno investigado a partir de suas características perceptíveis pela cognição humana e exteriores à interioridade dos sujeitos. Portanto, o objeto seria algo independente por si e objetivo, visto por todas as pessoas, de modo igual. Peculiar ressaltar que a subjetividade cognoscente, desapreciada pelo fazer científico de séculos atrás, é reconhecida e necessária para as Ciências Humanas e da Linguagem na atualidade, que não pode estar desvinculada da relação entre sujeitos, história, contextos, linguagem, ideologias e compromisso com a realidade social, tal qual o é, também, para a perspectiva da pesquisa interdisciplinar e para as bases filosóficas do dialogismo, para as qual “o verdadeiro objeto [das Ciências Humanas e da linguagem] é a inter-relação e a interação dos ‘espíritos’” (Bakhtin, 2011, p. 380).

A exatidão, para a Ciência Moderna, é a matemática da natureza, pois só é possível de ser obtida pela mensuração e quantificação do que deve ser ideal. Bicudo (2008), pesquisadora da interdisciplinaridade, salienta que, ao lidar com um objeto que não se fixava objetivamente, era necessário recorrer à probabilidade estatística, pois, dentro de um padrão numérico estipulado, seria possível mensurar um objeto com relativa exatidão. Sobre essa questão Bakhtin (2017) reconhece, à sua época, a irreversibilidade dos métodos matemáticos, mas adverte à necessidade de se desenvolverem outros, com enfoque axiológico e lugar central para os sujeitos e a linguagem.

A neutralidade, por fim, requer o não-envolvimento do cientista com o objeto que está sendo analisado. Para que isso acontecesse na pesquisa inscrita à Ciência Moderna, era importante que o pesquisador se abstivesse do senso comum e das ideologias sociais enquanto colocava as lentes de exatidão no momento de análise (Bicudo, 2008), como se isso fosse de fato e integralmente possível. Por meio dos estudos do Círculo de Bakhtin, percebemos que não é possível o sujeito ser neutro. Medviédev (2019) trata dos escritores literários e entendemos que esses artistas abordam temas sociais em suas obras. Assim, textos literários, por mais fictícios que sejam, ainda retratam o contexto em que o escritor faz parte. O literato está mergulhado no mundo, por isso suas obras refletem, em alguma medida, a realidade ideológica em que o escritor está situado. De igual maneira, o cientista reflete o momento histórico em que vive em sua produção científica por meio de artigos, dissertações, teses, ensaios, apresentações,

resumos, e outros gêneros particulares da esfera acadêmica. A neutralidade não existe, afinal o horizonte ideológico do pesquisador é formado em sua contemporaneidade, recheada de contextos históricos, sociais e políticos. O analista dialógico do discurso não é neutro, como postulam Destri e Marchezan (2021). Ele fala, na e a partir do horizonte ideológico que o constitui.

Segundo Bicudo (2008) os três valores objetividade, exatidão (ou rigor) e neutralidade calcam a Ciência Moderna como quantitativa e especializada, devido ao embasamento no plano cartesiano de que o todo é obtido pela soma das partes. Nessa concepção, um objeto, exterior e observável por todos, só poderia ser compreendido quando cada uma de suas partes, esmiuçadas com exatidão e analisadas de modo neutro, fossem somadas ao todo que o objeto representa no mundo.

Paul (2011) ressalta que a disciplina consiste em traçar uma divisão, uma fronteira calcada na autonomia. Nesse sentido, ocorre clausura, que não permite o que é estranho adentrar à disciplina (Paul, 2011). Afinal, “disciplina significa, em termos de construção do conhecimento, especialização e fragmentação” (Brügger, 2006, p. 81), isto é, os objetos, nos moldes disciplinares, são estudados de modo bastante minucioso ao mesmo tempo que não se interligam com outras áreas do conhecimento. Bicudo (2008) afirma que as problemáticas estudadas eram observadas sob o viés de uma só disciplina, sem considerar outras para analisar a fundo objetos de pesquisa.

Durante o período de passagem do século XIX para o século XX, o modelo de ciência se transforma em um mundo ramificado por novas mudanças geopolíticas e culturais, com o nascimento da sociedade globalizada e do conhecimento (Bicudo, 2008). A vida é percebida como complexa; os problemas, também. No contexto do século XX, o modelo disciplinar, que Bicudo (2008) aponta como descontextualizado do ponto de vista histórico, político e econômico, é insuficiente para explicar a realidade, ou melhor, as realidades. Os pesquisadores, aliás, perceberam a fraqueza nas fronteiras das disciplinas e viram, também, que a interdisciplinaridade era necessária (Bicudo, 2008) para dissolvê-las ou para compreendê-las não como divisões, mas como espaços e interconexão.

A solução para o modelo separado da produção de conhecimento seria a união dos objetos com seus contextos e conjuntos (Morin, 2003). Partir de um ponto localizado para um contexto planetário, de pensamento ecológico, isto é, que abarca toda a realidade que circunda os objetos (Morin, 2003). Compreendemos o último contexto, nesta pesquisa, como o trilhar para a interdisciplinaridade.

Entre as características da interdisciplinaridade, Bicudo (2008) pontua a possibilidade da pluralidade dos métodos de fazer ciência e de encontrar verdades, a mescla dos métodos, inclusive quantitativos e qualitativos, a intersubjetividade entre eu-mundo-outro, o trabalho em grupo, a humildade de perguntar e ouvir o outro e o valor de compreender e aceitar o diferente. Ainda sobre a interdisciplinaridade, para Paul (2011, p. 243), ela “se esforça em criar pontes e diálogo entre as disciplinas”. O referido autor e Pombo (2008) convergem quando afirmam que o termo interdisciplinar implica relações de cooperação. Brügger (2006), de modo similar, alega que a pesquisa interdisciplinar pressupõe uma rede de conhecimentos. A imagem da rede, para nós, implica elos entre diferentes áreas unidas por nós; nós de convergência entre os campos de saberes sobre um objeto, como ocorre nesta dissertação, ao mobilizarmos já ditos sobre o cronotopo contemporâneo e as mediações da tecnologia, sobre o uso de tecnologias na educação e na educação linguística, para corroborar a análise de discursos docentes sobre o tema.

Paul (2011) tece uma crítica à interdisciplinaridade: é capaz de formar uma rede imbricada e bastante relacionada de conexões, mas não consegue saciar os desafios do método disciplinar. Bicudo (2008), de modo similar, afirma que o trabalho interdisciplinar pode gerar insatisfações por mirar em resolver a totalidade de um objeto analisado. Compreendemos que a ciência interdisciplinar envolve mais áreas para explorar a totalidade dos objetos que os pesquisadores se propõem a investigar, porém eles devem ter consciência de que há limites na interdisciplinaridade, também. Aliás, entendemos que jamais exaurimos o tema e a temática estudados nesta pesquisa: somos pesquisadores que, no momento histórico em que estamos inseridos, selecionamos um determinado objeto de pesquisa, recortado, e o investigamos por meio de uma associação de algumas lentes teóricas; lentes estas que podem ser escolhidas, alinhadas e (re)organizadas de modos diversos. O mesmo se aplica aos métodos, que podem ser mesclados, considerando a produtividade de possíveis intersecções.

No que tange à relação entre os pressupostos da interdisciplinaridade e os pressupostos do pensamento filosófico dialógico para o fazer em Ciências Humanas e da Linguagem, ousamos demonstrar algumas aproximações nesta dissertação. Em Bakhtin (2017), encontramos a importância de se considerar o ser humano, o contexto e a dialogicidade na análise de discursos. O referido autor afirma que as Ciências Humanas não analisam a *coisa muda* – esta estudada pelas Ciências Exatas –, mas a questão do sujeito. Enquanto *coisa*, o ser humano não pode ser fixo, acabado, e relacionar-se com os processos naturais como se pudesse estar apartado deles. A sua agência e dimensões histórico-sociais o fazem dialógico, na relação com o(s) outro(s), com o meio. Assim, “o objeto das Ciências Humanas é o ser *expressivo e falante*” (Bakhtin, 2017, p. 59). Seus gestos e discursos se constituem como intrínsecos na

sociedade; sociedade complexa, dotada de ideologias, cujas axiologias concretizadas em enunciados consubstanciam as interações entre sujeitos. Nas palavras de Bakhtin (2017, p. 66): “[...] o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa, porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode se tornar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico”.

Sendo dialógicos os sujeitos, seus textos o serão também, afinal são produzidos a partir da relação entre sujeitos. Ademais “um texto¹¹ só tem vida contatando com outro texto (contexto)” (Bakhtin, 2017, p. 67), ou seja, todo texto-enunciado¹² é, por natureza, dialógico e precisa de outro para ser entendido e significar no mundo. Não analisamos um texto-enunciado desprovido de seu contexto. Se o texto-enunciado circula em sociedade, ele está nela. Discursos, materializados em qualquer gênero discursivo, se interpelam mutuamente e são imbuídos das visões e perspectivas ideológicas de seus sujeitos-produtores, que interagem em relação de alteridade (Amorim, 2004).

Além disso, o texto-enunciado é o ponto de partida e de chegada do fazer nas Ciências Humanas. Não só o texto, mas também “suas relações dialógicas, o verbal e o extraverbal, pois só como texto-enunciado é que o texto pode ser compreendido como ato humano que apresenta refrações ideológico-valorativas do próprio sujeito e da sociedade” (Huff, 2021, p. 52-53). Os sujeitos produzem seus textos-enunciados, estes constituídos do contexto histórico em que vivem, e manifestam suas vivências por meio da materialização textual. Por isso, o texto e tudo que é realizado por meio dele são estudados pelas Ciências Humanas e da Linguagem, pois são realizações dos sujeitos.

Destacamos que o sujeito se constitui na e pela linguagem. Volóchinov (2013a) afirma que a linguagem humana foi fomentada a partir das necessidades econômicas e sociais desde as sociedades primitivas. Mais os seres humanos, em coletivo, se desenvolviam, mais a linguagem avançava e a ideologia ganhava forma. O autor salienta que a linguagem só foi criada porque as pessoas conviviam entre si, em grupos organizados e sistematizados pelo trabalho. Quando os grupos se tornaram mais complexos, a linguagem alcançou o *status* de representar a organização social das pequenas sociedades, com mecanismos semânticos que manifestavam a realidade histórica, social e política. Assim, a linguagem “*é o produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a*

¹¹ Para Bakhtin, o texto ganha estatuto de enunciado quando consideradas suas condições de produção e a vontade discursiva do sujeito que enuncia.

¹² Quando consideramos o contexto e as intenções em Bakhtin, o texto ganha estatuto de enunciado; por isso, usamos o termo “texto-enunciado”.

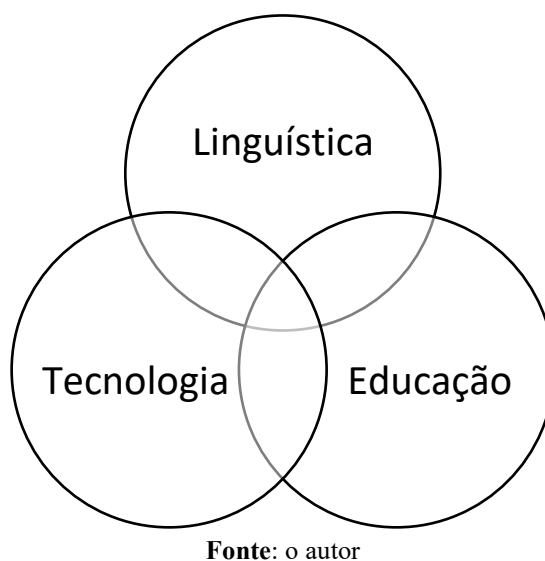
sociopolítica da sociedade que a gerou” (Volóchinov, 2013a, p. 141, grifos do autor). Por causa de um intenso trabalho da coletividade humana, a linguagem se desenvolve e se organiza conforme as necessidades dos sujeitos, refratando ideologias contemporâneas.

Cabe ressaltar que o sujeito, objeto de estudo das Ciências Humanas, é cognoscível, tendo relações sociais com outros sujeitos enquanto interpreta a realidade, a si e aos outros com eles. Isso faz do sujeito um ser dialógico. Afinal, a linguagem só surgiu entre sujeitos. Huff (2021), estudando a teoria da ADD, afirma, calcada em Bakhtin, que o sujeito cognoscível é “inesgotável em seu sentido e significado” (Bakhtin, 2017, p. 59) devido à incompletude, singularidade e irrepetibilidade, além de a autora fazer uma crítica à ciência positivista, que está conectada à Ciência Moderna: “São essas características que escapam à ciência positivista, uma vez que esta se ocupa daquilo que é da ordem do repetível, do determinado, do finito numa visão metodológica de sistematização e revelação da verdade das coisas” (Huff, 2021, p. 51). O sujeito das Ciências Humanas não cabe na Ciência Moderna, porque é infinito em sua materialidade histórica, em sua linguagem. A pesquisadora ainda argui que o sujeito não resiste a padrões metodológicos fixos de uma pesquisa e é capaz de impor-se, ser assertivo, gerar significados que ultrapassam tempo, fugindo do que é acabado e determinado. O aspecto matematizador, de exatidão, próprio do fazer científico moderno, não alcança o sujeito cognoscível, não-neutro e subjetivo.

Os discursos de professores de línguas sobre TICs e TDICs só existem porque os sujeitos estão na sociedade e vivem nela. As tecnologias são um fenômeno na Educação e no mundo contemporâneo, e os docentes, enquanto profissionais responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, consomem avaliações sociais - valorações - sobre esse tema, a partir de suas vivências individuais e coletivas. Assim sendo, analisar discursos docentes sobre o uso de TICSs e TDICs na educação linguística é um dos possíveis caminhos para compreender o contexto tecnológico-ideológico educacional paranaense. Como postula Bakhtin (2017, p.41), a índole do sentido é responsiva e “o sentido sempre responde a certas perguntas” – neste caso, buscamos os sentidos compartilhados nas palavras de professores.

3.2 Os elos entre linguística, educação e tecnologia

A interdisciplinaridade está inscrita em nosso objeto de pesquisa: discursos de professores de línguas sobre TICs e TDICs no processo de ensino e aprendizagem. As áreas envolvidas em nossa dissertação são a Linguística, a Tecnologia e a Educação (Figura 1).

Figura 1 – Interdisciplinaridade nesta pesquisa

O elo entre Linguística e Educação se dá de dois modos nesta pesquisa: 1. Educação Linguística; e 2. Análise de discursos de professores de línguas materna e estrangeira. Entretanto, a análise não seria suficiente sem a área da Tecnologia. As tecnologias são parte do tema deste trabalho, por isso, há outras interligações a serem exploradas. No caso das relações entre Tecnologia e Educação, remete-se à educação tecnológica na constituição do ensino e aprendizagem nas salas de aulas, em outras palavras, a implicações que envolvem o saber usar e o uso pedagógico propriamente dito de computadores, projetores, *internet*, *softwares* e outras TICs e TDICs. Por fim, percebemos o elo entre Tecnologia e Linguística na análise de discursos sobre o uso de tecnologias.

No elo entre as três áreas, há vertentes variadas nas quais podemos encontrar autores que fazem a correlação entre os conhecimentos. Santaella, por exemplo, une temas pertinentes à área da Linguística à Educação, a considerar a presença da tecnologia nas relações humanas. Han pode ser pontuado entre os autores da correlação de conhecimentos deste trabalho: ao entender a sociedade contemporânea, as tecnologias causam um novo perfil de ser humano e, por consequência, de sua linguagem. Nesse sentido, as relações do *homo digitalis* são tecidas em todos os setores sociais, como os educacionais.

Com isso, tanto Santaella quanto Han – e outros autores, também – fornecem subsídios para a compreensão e análise do cronotopo estudado neste trabalho. As áreas basilares desta pesquisa são, assim, entretecidas e estudadas de modo harmônico.

A correlação entre as três áreas ocorre a partir desta associação: buscamos analisar discursos (Linguística) de professores de línguas (Educação) sobre TICs e TDICs (Tecnologia)

no processo de ensino e aprendizagem de línguas materna e estrangeira. Os discursos são histórica e socialmente situados, assim, nesta pesquisa, são analisados os falados por professores, sujeitos da Educação Básica. Além disso, são docentes de LP e LI, portanto pertencem à área da Linguística. Neste caso, o estudo está relacionado às TICs e TDICs no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Assim sendo, a interdisciplinaridade está posta na compreensão do objeto de pesquisa.

O objeto que nos propomos a analisar é complexo, porque implica em entender que as tecnologias, digitais ou não, estão presentes na sociedade e na Educação. Isso implica, sobretudo, em compreender as tensões implicadas no uso de tecnologias no ensino de línguas, as quais se imbricam a partir de um tripé que envolve: a) as próprias posturas e concepções docentes, que podem oscilar entre posicionamentos tecnofílicos aos tecnofóbicos, além da possibilidade de refrações diversificadas dentro dessa oscilação; b) as políticas governamentais quanto às recomendações de uso; c) as implicações para a formação dos sujeitos alunos. Nossa intenção não é apenas identificar tendências estanques, mas problematizar sua constituição tensa.

Ainda sobre a interdisciplinaridade, pontuamos que as reflexões filosóficas, aportadas, nesta dissertação, por meio de Han (2018), são basilares para a compreensão da complexidade do objeto de pesquisa, uma vez que a filosofia pode desempenhar um papel questionador e compreendedor da realidade, do cronotopo no qual os sujeitos do século XXI estão inseridos. Ressaltamos, também, que nesta dissertação se interseccionam reflexões filosóficas ao uso de tecnologias na educação. Porque estamos em uma pesquisa interdisciplinar, não podemos nos fechar sobre o uso de TICs e TDICs. Precisamos de uma compreensão mais ampla acerca do que é viver no mundo perpassado pelo constante uso de tecnologias.

3.3 A pesquisa bibliográfica

Balizada por leituras críticas, a pesquisa bibliográfica visa à construção de um acervo significativo que sustente uma investigação científica. Segundo Sousa, Oliveira e Alves (2021), a pesquisa científica parte da revisão bibliográfica sobre um determinado tema. O pesquisador explora seu objeto de estudo e o conhece por meio do conhecimento já sistematizado na comunidade acadêmica. Assim, a pesquisa bibliográfica é necessária nesta pesquisa, para balizar a revisão de já ditos sobre o uso de tecnologias na educação e na educação linguística, assim como para a revisão de já ditos sobre a Análise Dialógica do Discurso e princípios dialógicos orientadores da análise.

Não se trata somente de um levantamento de artigos, periódicos, livros, dossiês, periódicos e outros materiais, mas de uma busca por informações confiáveis e, ainda mais, filtragem de conteúdos que fundamentam o objeto de pesquisa, bem como sua análise. Com as fontes filtradas, o pesquisador realiza fichamentos, pondera sobre o material em mãos e, finalmente, escreve seu trabalho (Sousa; Oliveira; Alves, 2021).

Nesta pesquisa, baseamo-nos, como já exposto na introdução, na busca em ferramentas *online* de busca de artigos (*SciELO*, *Portal de Periódicos da CAPES* e *Google Acadêmico*) e de dissertações e teses (*Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES*), por meio de palavras-chave, como “TICs”, “TDICs”, “TICs e TDICs” e “Ensino de línguas”, para pesquisar sobre o tema de tecnologias na educação. Usamos o filtro de “últimos 5 anos”, também. As pesquisas nos *websites* foram realizadas no primeiro semestre de 2024. Para o acervo sobre o dialogismo e a ADD, os livros e artigos foram indicados pela professora orientadora, contemplando uma revisão aportada em conhecimento especializado, mas que também considerar outras índices como: a) importância dos capítulos eleitos para a ADD, no que toca ao seu conteúdo fundante; b) Qualis dos artigos que compõem a revisão, todos pertencentes a extratos A; c) Teses e dissertações dispostas no *Portal de Periódicos da CAPES*, vinculadas à orientação de pesquisadores reconhecidos na área e que tem encorpado o movimento de constituição da Análise Dialógica do Discurso.

3.4 A pesquisa qualitativa interpretativista

A pesquisa qualitativa interpretativista “se preocupa em entender a essência do mundo e do seu cotidiano pela perspectiva dos seus participantes” (Ribeiro *et al.*, 2023, p. 103), isto é, o pesquisador deve colocar as lentes dos sujeitos com os quais está lidando em sua pesquisa e depreender sentidos do mundo segundo a visão dos participantes. Assim, “o procedimento de investigação deve ser maleável, acessível para receber a visão dos atores pesquisados e sensível ao contexto da pesquisa que está sendo realizada” (*Ibid.*, p. 103). Ao lidar com seres humanos, o pesquisador deve usar instrumentos que deem possibilidades aos sujeitos entrevistados de expor sua visão de mundo sobre um determinado tema investigado na pesquisa, como ocorre ao elegermos nesta dissertação a entrevista semiestruturada como instrumento propício à manifestação discursiva de docentes paranaenses sobre o uso de TICs e TDICs na educação linguística paranaense.

3.4.1 A entrevista semiestruturada e a amostragem por conveniência

Em nossa pesquisa, nos valem da entrevista semiestruturada e da amostra por conveniência, para gerar dados à compreensão de nosso objeto de estudo.

A entrevista semiestruturada (Quadro 1) serve para análise qualitativa e é um instrumento cujo leque de perguntas pode ser usado para explorar um determinado tema. De acordo com Rietjens, Tartuci e Procópio (2024, p. 228), esse tipo de entrevista permite a “combinação de perguntas abertas e fechadas, em que o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, e o pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas”, ou seja, à medida que o entrevistador guia a entrevista, o participante trata sobre um determinado tema, explorando-o conforme as questões propostas no roteiro. Assim, a entrevista semiestruturada disponibilizada aos professores sujeitos desta pesquisa, encontra-se disposta no Quadro 1. Na coluna vertical da esquerda, dispomos as perguntas e na da direita a justificativa para sua realização.

Quadro 1 – Entrevista semiestruturada

Perguntas	Justificativa
Há quanto tempo atua na educação paranaense?	Compreender o perfil de atuação docente
Em qual ou quais componentes atua, de acordo com a atual divisão regulamentada pelo Estado do Paraná?	Compreender o perfil de atuação docente com base nos componentes curriculares
Quanto a sua formação na licenciatura, se deu em universidade pública, universidade particular, formação mista, parte em universidade pública e parte em universidade particular ou EAD, Educação à distância?	Compreender o perfil de formação docente
Possui especialização lato ou stricto sensu?	Compreender o perfil dos entrevistados quanto à especialização e pós-graduação
No cotidiano escolar, em sua área de trabalho, o uso de tecnologias já é uma realidade. A partir de quando e como você percebeu que a proposta para uso de tecnologias se intensificou no Estado do Paraná?	Entender a visão docente sobre a introdução e intensificação do fenômeno tecnológico nas escolas públicas paranaenses.
O processo de implantação e intensificação do uso de tecnologias na educação paranaense foi democrático ou impositivo, na sua opinião?	Entender a visão docente sobre a realidade educacional paranaense.
Qual é a sua opinião quanto à capacitação oferecida pelo Estado do Paraná para o uso de tecnologias em suas aulas?	Entender a visão docente sobre a realidade educacional paranaense.
As tecnologias oferecem vantagens pedagógicas ou atrapalham?	Refletir sobre o uso de tecnologias educacionais.

Você acha que o uso de tecnologias retira sua autonomia pedagógica em alguma medida?	Compreender se o professor concebe que o uso de tecnologias retira sua autonomia pedagógica.
Você acha que funcionamento de algumas plataformas, como a de redação ou a plataforma Inglês Paraná poderia estar mais adequado a orientações teórico-metodológicas já desenvolvidas cientificamente no campo da Linguística Aplicada sobre o ensino de escrita ou sobre o ensino de língua estrangeira?	Relacionar a prática docente com o desenvolvimento de recursos tecnológicos educacionais; contribuir com o desenvolvimento de plataformas educacionais.
Na posição de professor, se você pudesse ser ouvido, quais mudanças indicaria nas políticas para o uso produtivo de tecnologias no ensino de língua materna e/ou estrangeira no Estado do Paraná?	Oferecer melhoras, a partir do olhar docente, para tecnologias pedagógicas no ensino de línguas materna e estrangeira.
Dentre as tecnologias utilizadas no ensino de língua materna e/ou estrangeira no Estado do Paraná, você teria elogios ou críticas específicas a fazer em relação a uma ou mais delas?	Refletir, a partir de comentários de docentes de línguas materna e estrangeira, sobre os recursos tecnológicos disponibilizados para o ensino.
Seus alunos respondem positivamente ao uso das tecnologias no ensino de língua materna e/ou estrangeira?	Compreender a atualidade do processo de ensino e aprendizagem, com tecnologias e como incide sobre a participação e o desenvolvimento do alunado.
Você acha que seus alunos aprendem mais e melhor com o uso de tecnologias?	Compreender se o professor concebe as tecnologias como facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem.
Você percebe que há divergências de opiniões entre seus colegas professores quanto ao uso de tecnologias no ensino de língua materna e/ou estrangeira?	Entender a percepção geral do fenômeno tecnológico entre docentes de línguas materna e estrangeira.
Com o passar do tempo, surgem cada vez mais recursos digitais que podem ser usados no ensino de línguas, como aplicativos de leitura, tradução instantânea, plataformas e Inteligências Artificiais (IAs). Você gostaria de se manter atualizado, ter domínio de algumas dessas novas tecnologias para aplicação no processo de ensino e aprendizagem? Se sim, quais?	Refletir sobre necessidades docentes no processo de ensino e aprendizagem com tecnologias; contribuir para o desenvolvimento de oficinas e cursos de formação que envolvam tecnologias.

Fonte: o autor

Sobre os tipos de perguntas da entrevista semiestruturada, usamos duas questões fechadas e as demais questões abertas, para analisarmos, por meio da ADD, os discursos dos(as) docentes participantes e suas experiências com TICs e TDICs no ensino. Por meio das perguntas, objetivamos um diálogo ético com o professorado de línguas materna e estrangeira,

da rede estadual de Campo Mourão-PR, a fim de entender as implicações atuais sobre o uso de tecnologias na educação escolar e contribuir, com apontamentos éticos, para o desenvolvimento desses recursos tecnológicos educacionais e com as políticas de seu funcionamento no Estado.

A amostragem por conveniência, ou acidental, é uma amostra não probabilística. Segundo Gil (2008, p. 94) “o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo”, ou seja, esse tipo de amostra, selecionada a partir da disponibilidade dos participantes ao pesquisador, representa uma parte da população investigada. Valemo-nos da amostragem para convidar os sujeitos entrevistados a participarem da pesquisa, a fim de coletar seus discursos e analisá-los a partir da ADD.

Ressaltamos, também, que concebemos o instrumento da entrevista semiestruturada como um aparato polifônico (Bakhtin, 2008 [1963]) para ouvir diferentes vozes docentes enquanto praticamos equidade entre todas essas vozes durante a realização desta pesquisa. Nesse sentido, não realizamos um ranqueamento entre os discursos docentes e reconhecemos cada voz em sua singularidade ao mesmo tempo que as valorizamos na mesma medida que as outras.

Finalmente, destacamos que, no caso desta dissertação, a entrevista é o gênero heterodiscursivo no qual apreendemos vozes sociais. Cada professor se fez presente a partir de seu contexto histórico: o grande cronotopo das tecnologias se derrama sobre o Paraná e flui sendo os NREs uma das rochas pela qual a água cronotópica flui. Vinculado ao Núcleo de Campo Mourão-PR, o professorado vive atravessado por discursos que advém do grande cronotopo: discursos políticos, jornalísticos, institucionais, estudantis, de gestores e de docentes. Permeados por variadas vozes sociais, os professores se fazem por meio de e nelas. No gênero entrevista, a heterodiscursividade dos discursos, proferidos por sujeitos alheios mas envolvidos, em alguma medida, no contexto educacional, atravessa o grupo de professores entrevistados e os constitui enquanto sujeitos do atual tempoespaço tecnológico.

Vale ressaltar outro aspecto heterodiscursivo da entrevista, também. Os docentes narram episódios de suas salas de aulas. Assim sendo, percebemos que os eventos são explicados a partir das vozes singulares de cada entrevistado. Entendemos, com isso, que há dois aspectos heterodiscursivos que acontecem no gênero entrevista: 1. vozes sociais que se fazem presentes nos discursos do professorado entrevistado e 2. a voz de cada docente que desvela fatos do cotidiano escolar de sua realidade profissional a partir da sua refração particular.

3.5 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos de nossa pesquisa são 10 docentes de Língua Portuguesa e Língua Inglesa dos colégios estaduais vinculados ao NRE de Campo Mourão-PR.

Esse *corpus* de análise foi coletado entre os meses de agosto a novembro de 2025 e é constituído de discursos de professores que atuam, majoritariamente, nos componentes de Língua Portuguesa, Redação e Leitura e Língua Inglesa, na rede pública de ensino. Todos os profissionais entrevistados passaram por instituições de ensino superior públicas e realizaram, em sua maioria, mestrado em universidades da mesma natureza. Há alguns professores com outra graduação de licenciatura e outros que fazem algum curso de pós-graduação. Além disso, o *corpus* de análise é constituído por discursos de docentes que variam desde novos (até 5 anos de atuação) na sala de aula até os considerados mais experientes (mais de 10 anos de atuação).

Sobre a organização do *corpus* para a análise, os excertos foram categorizados por meio da letra D, que representa a palavra *docente*, e enumerados de 1 a 10. Portanto, D1 significa *Docente 1*; D2, *Docente 2*, e assim sucessivamente. Reiteramos que recorremos à ADD para analisar os excertos e às orientações de Petri (1999) para a transcrição das entrevistas orais.

3.6 Análise Dialógica do Discurso

A Análise Dialógica do Discurso (doravante ADD) constitui-se numa resposta interpretativa de pesquisadores brasileiros contemporâneos (Brait, 2008; 2017, Rodrigues, 2005, Acosta-Pereira; Rodrigues, 2016, Sobral; Giacomelli, 2017; Polato, 2022, Acosta-Pereira; Brait, 2020), aos escritos de Bakhtin (1988, 2008 [1963]) e demais autores de seu Círculo, em especial Volóchinov (2013a, 2013b, 2018) e Medviédev (2019). É mais uma perspectiva de Análise de Discurso (AD), dentre outras consolidadas a partir de bases teóricas diferentes, a exemplo da análise de discurso de linha francesa, da análise crítica do discurso e da análise de discurso foucaultiana (Franco, Acosta Pereira e Costa-Hübes, 2019).

Em meio à tradição dessas perspectivas e ancorada nas bases da concepção dialógica e sociológica de linguagem de Bakhtin e o Círculo, a ADD se apresenta como uma perspectiva responsável e eticamente (Bakhtin, 2010) comprometida com a realidade social, a colocar em foco a relação imbricada entre língua(gem), sujeitos, contextos, história e ideologia (Brait, 2006).

Dentre os pesquisadores brasileiros, Beth Brait é a cientista principal em contribuições para o assentamento da teoria do Círculo de Bakhtin no Brasil, pois foi a primeira a nomear a

análise do Círculo como análise dialógica do discurso (Góis; Rodrigues, 2021). Ao revisitar a obra do Círculo, Brait (2006) afirma não encontrar uma ADD propriamente pronta, mas princípios e pressupostos teóricos suficientes para a constituição de seu arcabouço. Segundo a referida autora, os estudos de Bakhtin, apesar de não terem sido organizados como ADD à época do autor, “constituem de fato um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a postura dialógica diante do corpus discursivo, da metodologia e do pesquisador.” (Brait, 2006, p. 29). Bakhtin e Círculo e seus outros integrantes, como Volóchinov e Medviédev, deixaram uma herança de textos riquíssimos para os estudos discursivos e para as Ciências Humanas. Assim, pesquisadores contemporâneos puderam estudar as obras desses autores e fundamentar uma análise discursiva com base em conceitos-chave desenvolvidos pelos pensadores soviéticos. Por se tratar de uma perspectiva ainda recente, a ADD encontra-se em pujante e contínuo movimento de constituição.

Em termos metodológicos, a ADD se ancora no movimento dialógico de pesquisa em Ciências Humanas e da linguagem, proposto por Bakhtin (2011) e no método sociológico de estudo da língua/discurso, delineado por Volóchinov (2018), bem como em seus desdobramentos interpretativos decorrentes na escola brasileira, que o ampliam sobremaneira. Assim, Volóchinov (2018) preconiza que o método de estudo contempla análise

1) [das] formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; 2) [das] formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológicas; 3)[e] partindo disso, [chega à] [...] revisão das formas da língua em sua concepção habitual (Volóchinov, 2018 [1929-1930], p. 220).

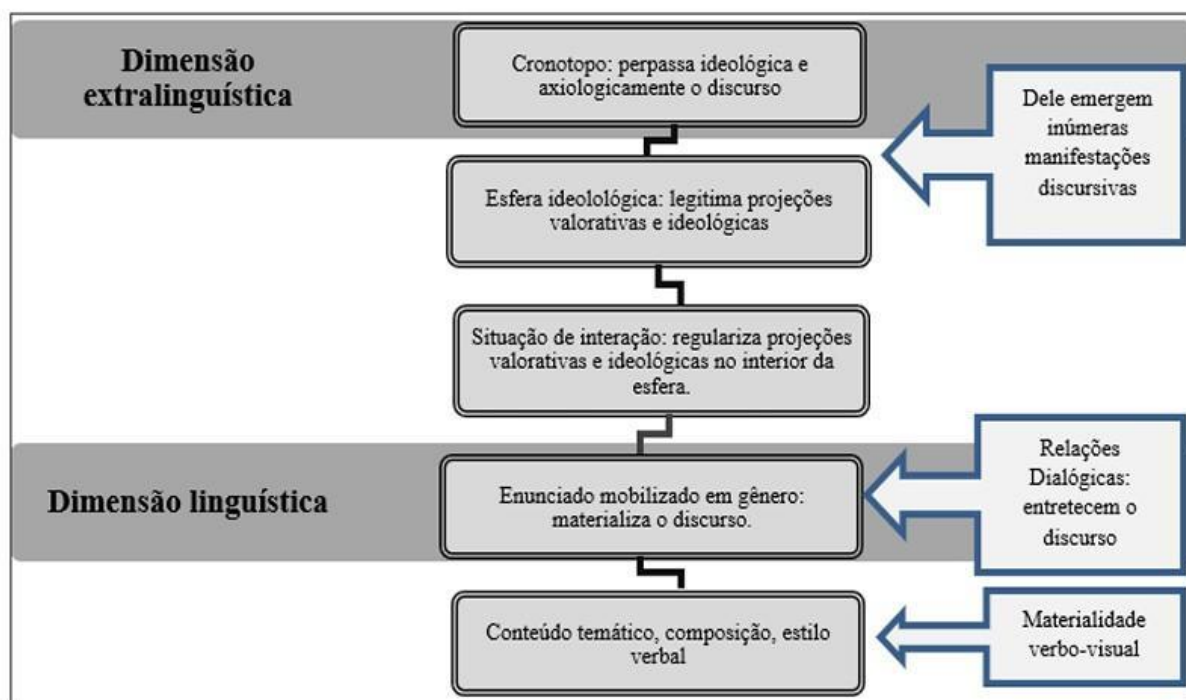
A ADD toma enunciados concretos como unidades de análise, a considerar suas dimensões extralinguísticas e linguísticas imbricadas. Para Sobral e Giacomelli (2016, p. 1092), a pesquisa dialógica se preocupa em “analisar as relações estabelecidas entre esses dois planos, o da língua (nível micro) e o da enunciação (nível macro); e, por fim, interpretar que sentidos cria a junção contextual da materialidade e do ato enunciativo”. Da mesma forma, Acosta Pereira (2016, p. 17) confirma que “a análise das formas linguísticas deve aceder a elucidação estilística e o desvelar sociológico”.

Fuza e Polato (2023), com base em Acosta Pereira e Brait (2020) ilustram em um gráfico as camadas componentes das dimensões linguísticas e extralinguísticas¹³ de um enunciado.

¹³ As dimensões linguísticas e extralinguísticas que permeiam os discursos analisados nesta dissertação serão exploradas em subseção específica, na seção de número cinco.

Aqui, apresentamos a figura esboçada pelas autoras bem como a explicação sobre as relações dinâmicas e intercambiáveis entre elas (Figura 2).

Figura 2 - Quadro sintético das dimensões extralinguísticas e linguísticas



Fonte: Fuza; Polato (2023)

Para as pesquisadoras,

A figura não demonstra uma relação estática, mas dinâmica e recursiva. A considerar as ressonâncias valorativas cumulativas das camadas componentes da dimensão extralinguística do enunciado – o cronotopo, a esfera ideológica e a situação de interação – que organizam o conteúdo do discurso, o pesquisador se dedica a compreender quais sentidos são agenciados no uso de determinadas formas linguísticas ou visuais, composicionais, consubstanciadas no gênero que mobiliza o enunciado (Fuza; Polato, 2023, p. 5).

Concebe-se, portanto, que os cronotopos¹⁴ – relações tempoespaciais – constituem a camada ideológico-axiológica mais ampla dos discursos. Os discursos, nesse caso, necessitam ser analisados nas dimensões espaciais e temporais, uma vez que o conteúdo extraverbal do enunciado lhe dá os contornos necessários para se analisar as tensões sociais materializadas na língua e vivenciadas pelos sujeitos em diferentes espaços sociais.

¹⁴ O conceito de cronotopo será discutido em subseção específica.

Os discursos, situados no tempo-espço, por sua vez, são entretrecidos de/por relações dialógicas com discursos já ditos, pré-figurados, e com a reação antecipável aos interlocutores constituídos nos enunciados (Bakhtin, 2015). Assim, segundo Rohling (2014, p. 50), “a análise das relações dialógicas que apontam para a presença de assimilação de discursos já-ditos e discursos pré-figurados discursos bivocais, apagamentos de sentidos, contraposições, enquadramentos, renúncia de discursos e reacentuação de discursos” precisa ser considerada. Considera-se que as relações dialógicas estabelecem efeitos semânticos entre enunciados que permitem compartilhamentos valorativos respondentes à atmosfera axiológica extralinguística, enquanto a materialidade linguística/semiótica as reflete e refrata, numa compreensão da vida social, a partir de uma temática discursivizada.

Em sequência de passos metodológicos, a ADD compreende as esferas ideológicas da atividade humana de produção e recepção dos discursos como espaços sociais que legitimam projeções valorativas e ideológicas nos discursos e que precisam ser consideradas nas análises (Acosta Pereira; Brait, 2020). Ainda em dimensão extralinguística, antes de adentrar à análise da materialidade linguística/semiótica dos enunciados, a ADD preocupa-se em compreender como a situação de interação discursiva imediata legitima essas mesmas projeções ideológicas no discurso. Sobre a situação, Rohling (2014, p. 50) ressalta a importância da “descrição dos papéis assumidos pelos participantes de uma interação discursiva, analisando as relações simétricas/assimétricas entre os interlocutores na produção de discurso”.

Ao partir das camadas componentes da dimensão extralinguística do enunciado e chegar à análise da materialidade, a ADD adere ao princípio exarado por Bakhtin (2008[1963]) em Problemas da poética de Dostoiévski, o qual concebe que a língua e outras semioses são discurso vivo em sua concretude enunciativa. Essa mesma visão é expressa pelo autor em Discurso no Romance (Bakhtin, 2015), onde concebe a língua “enquanto cosmovisão e até como uma opinião concreta que assegura um maximum de compreensão mútua em todos os campos da vida ideológica” (Bakhtin, 2015, p 40, grifos do autor). Volóchinov (2018) também aplica a mesma concepção aos signos verbais e não verbais, demonstrando como podem, nos enunciados, se imbuir de índices de valor calcados em orientações ideológicas diversas que conferem vida ao discurso.

Os enunciados se inserem na cadeia do discurso em respostas a outros já ditos, reforçando ou refutando posicionamentos de sujeitos, que a partir deles se refratam em relação de alteridade com outros (Amorim, 2004). Essa corrente dialógica estabelece a arena refratária da revalorização sígnica, na qual forças de centralização verboideológica – centrípetas – empurram à estabilidade da língua e das relações sociais, corroborando a manutenção do status

quo ou impulsionando movimentos conservadores e regressivos, enquanto de forma oposta, forças de descentralização verboideológica – centrífugas – anunciam e impulsionam a reavaliação sógnica e consequentemente novas relações sociais, de modo que o desenvolvimento histórico de dado tema da vida social se coloca à prova sempre em tensão manifestada nos discursos (Bakhtin, 2015).

A análise do discurso verbal ou composto por outras semioses precisa, assim, considerar que as relações dialógicas, entendidas como as posições valorativas dos sujeitos manifestadas nos enunciados, são constitutivas do discurso. As relações dialógicas encerram quaisquer relações de sentido entre enunciados concretos e podem se manifestar no âmago de uma só palavra, entre estilos, dialetos, linguagens de grupos, imagens, como preconiza Bakhtin (2008[1963]). Elas pertencem, na visão do autor, à disciplina Metalinguística, ou Translinguística, cunhada à época pelo autor e a partir da qual ele preconiza que as relações dialógicas são extralinguísticas e que devem ser abordadas nas análises, promovendo a ruptura com as análises estruturais da língua que ocorriam naquele contexto.

O discurso e suas relações dialógicas são objeto da disciplina “Metalinguística” proposta por Bakhtin, conforme explica Brait (2006). Palavras são material de análise no enunciado, mas são insuficientes sem seu contexto. Analisar o discurso e as relações que dele advém necessita de aspectos extralinguísticos e linguísticos, lógico-semânticos e dialógicos. Aliás, o sujeito que profere seu discurso está inserido em um determinado momento sócio-histórico-ideológico permeado por outros discursos. O sujeito não se faz sem outrem, isto é, sem outros sujeitos contemporâneos que proferem discursos e, simultaneamente, dialogam uns com os outros.

Essas relações dialógicas imbricam-se especialmente no estilo verbal dos gêneros constituindo axiologias, formadas pela tríade do extraverbal, ou extralinguístico, da valoração e da entonação, que segundo Volóchinov (2019) é a concretização sonora da avaliação social, ou seja, da valoração. Assim, a ADD busca compreender como as valorações – avaliações sociais consumadas entre interlocutores com base em uma orientação ideológica- e suas respectivas concretizações entonacionais nos enunciados servem ao compartilhamento de posicionamentos axiológicos sobre determinada temática discursivizada, representando relações sociais (Brait, 2008).

Na análise da materialidade dos enunciados, não importa conceber as estruturas mortas ou isoladas da língua, ou as outras semioses à parte de sua constituição histórica e enunciativa, mas importa compreender sua direção temática e interlocutiva, como representação das relações entre sujeitos situados, refletidas e fixadas na realidade verbo-visual (Volóchinov, 2013b, p. 234). Daí o potencial teórico-metodológico da ADD à compreensão dos discursos, da própria

vida e das relações sociais atreladas às bases econômicas de dada sociedade, a partir de engendramentos entretecidos pela ideologia¹⁵.

Como os discursos concretizados em enunciados são eminentemente marcados pelo princípio da eventicidade, a ADD não se fecha em categorias analíticas fixas, mas encerra postura científica e ético-analítica assumida pelo analista, para permitir que categorias possam emergir do embate (Brait, 2006). Brait (2006, p. 14) confirma que “não há categorias a priori, aplicáveis de forma mecânica a textos e discursos, com a finalidade de compreender formas de produção de sentido num dado discurso, numa dada obra, num dado texto”. Dito isso, é possível analisar os discursos por meio de categorias particulares que cada texto-enunciado pode oferecer ou permite emergir. Nesse sentido, não nos prendemos a categorias prontas nesta dissertação. Analisamos os discursos coletados por meio do que o professorado manifestou em sua fala durante a entrevista semiestruturada e, a partir do embate sugerido por Brait (2006), aguardamos a emergência de categorias que apontam ao conteúdo ideológico deste discurso e o que ele reivindica como verdade vivenciada por esses docentes.

Em seu papel social responsável, o analista não é neutro, mas posiciona-se aportado em orientações teórico-metodológicas certas. Como manifestamos nossa posição na introdução desta dissertação, somos formados à luz de tecnologias, mas, principalmente, não somente a partir delas. Sobre a participação não neutra do analista, Destri e Marchezan (2021), postulam que o analista da ADD deve ser dialógico ao estudar seu objeto. Para tanto, deve praticar a alteridade, isto é, se dispor a realizar “encontros com o objeto de modo a fazê-lo falar, de ouvi-lo, de compreendê-lo, de traduzi-lo, de influenciá-lo, de deixar-se influenciar por ele” (Destri; Marchezan, 2021, p. 16). O analista se aproxima de seu objeto de estudo, a fim de entendê-lo. Compromissado com a pesquisa, o pesquisador dialógico investiga, com atenção alteritária, o que se propõe a estudar e a partir disso suscita suas agendas.

Cada discurso e cada perspectiva de abordá-lo coloca no centro da análise dialógica empreendida conceitos orientadores. Neste trabalho, os conceitos centrais eleitos para balizar nossa perspectiva de análise são os de: a) cronotopo – em razão da relação entre o uso de tecnologias e a vida em suas amplas dimensões na contemporaneidade; b) língua/discurso, relações dialógicas, enunciado, signo, ideologia e valoração - em razão de todas estarem imbricados na materialização do discurso. Esses serão explorados na seção seguinte. Alguns deles serão discutidos em imbricamento com outros ou em complementação ao que já foi disposto nesta subseção de apresentação da ADD.

¹⁵ O conceito de ideologia será discutido em subseção específica, junto do conceito de valoração.

4 DIALOGISMO E CONCEITOS NORTEADORES

Nesta seção, tratamos dos conceitos principais da ADD que mobilizamos na análise empreendida nesta dissertação: cronotopo, signo, língua/discurso, relações dialógicas, enunciado, ideologia e valoração. Nas subseções seguintes, tratamos de apresentá-los e elucidá-los e, na medida possível, mostrar como não são isolados, mas, ao contrário, entrelaçam-se na compreensão da produção-recepção discursiva.

4.1 Cronotopo: a vida e o discurso indissociáveis do tempo e do espaço

O cronotopo, conforme explicam Franco, Acosta Pereira e Costa-Hübes (2019), é o marco espaço-temporal em que discursos, sujeitos e sua imagem ideológica estão. O conceito de cronotopo está, na obra do Círculo, desenvolvido a partir do estudo do discurso literário. Os textos-enunciados literários foram recorrentemente tomados pelos soviéticos como objetos de estudos, sendo a literatura compreendida por eles como campo das ciências da ideologia, por ser capaz de refratar as refrações ideológicas de todos os outros campos da vida cotidiana e institucionalizada (Medviédev, 2019). Mesmo que as obras artístico-literárias tenham sido o foco de Bakhtin e Círculo à época, os conceitos advindos dessas análises hoje se aplicam à realidade de enunciados de outras esferas. Acosta Pereira e Oliveira (2020, p. 89) confirmam que “fundamentos literários do conceito não comprometem a universalidade e a atualidade do pensamento e sua reacentuação para esferas outras, além da artístico-literária”.

O enredo de um romance, por exemplo, refrata o mundo do autor, dos leitores e do tema na realidade, em alguma medida. Personagens, lugares e momentos históricos podem estar interligados às ideologias e axiologias que constituem essa interação, e isso é válido para análise de uma reportagem, por exemplo. Sujeitos que enunciam, o fazem em dado cronotopo, são constituídos e afetados por ele, assim como agem no mundo. A única diferença é que na literatura

Ao relacionar o cronotopo com o gênero discursivo, Bakhtin (2018 [1973], p. 12, grifos do autor) afirma que “o cronotopo tem um significado fundamental para os *gêneros* na literatura. Pode-se dizer, sem rodeios, que o gênero e as modalidades de gênero são determinados justamente pelo cronotopo [...]”. Sujeitos escolhem um gênero discursivo a partir do cronotopo em que vivem. Cada gênero representa uma situação sócio-comunicativa

específica. E para usar um gênero ou outro, é necessário conhecimento do cronotopo em que se vive. Assim,

O cronotopo direciona o leitor ou interlocutor imediato na compreensão das razões que motivam o discurso, situando-o num contexto espacial e temporal, uma vez que existe uma manifestação ideológica fruto de questões históricas temporais que refratam aspectos espaciais (Souza, 2022, p. 92).

É o que acontece com as entrevistas semiestruturadas. Os professores, ao respondê-las, sabem para que servem, sabem da importância de serem ouvidos. Sabem de sua construção composicional, de seu estilo, de seu conteúdo. Outro aspecto a ser considerado é que o momento histórico-social em que um sujeito vive o guia em toda sua existência e avaliações. O cronotopo constitui o sujeito e dele não se separa. Para ser um sujeito, o contexto histórico, permeado por ideologias, é essencial. Afinal, são as ideologias que permitem aos sujeitos manifestarem suas axiologias. Logo, não é possível desconsiderar o momento e o lugar em que os sujeitos vivem quando usam um gênero discursivo específico, selecionam palavras enquanto excluem outras e usam entonações as quais representam sua posição social.

Assim como “na arte e na literatura, todas as determinações do espaço tempo são inseparáveis e sempre tingidas de um matiz axiológico-emocional” (Bakhtin, 2018 [1973], p. 217), as valorações se manifestam por meio dos sujeitos nas materialidades de outras esferas. Sujeitos escolhem como falam, recorrendo a relações dialógicas e axiologias para se posicionarem em um determinado lugar e em um determinado tempo-espaço. Assim sendo, um professor do século XXI se manifesta sobre o uso de TDICs em sua escola se valendo de seu posicionamento axiológico, manifestando-o, com entonação, por meio de seu discurso, o qual está mobilizado, nesta pesquisa, no gênero discursivo entrevista semiestruturada.

Em suas “Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas”, Bakhtin (2017, p. 73) alega que “as entonações mais substanciais e estáveis formam o fundo entonacional de um determinado grupo social (nação, classe social, grupo profissional, círculo, etc.)”, o que assegura a importância da entonação nos enunciados proferidos por grupos sociais. Destacamos que os enunciados são compostos de palavras, as quais possuem a materialidade sonora (Volóchinov, 2017). Por meio desse material, a palavra, refratária de ideologias, propaga o pensamento axiologicamente marcado de grupos sociais. Para tanto, é necessária a entonação: modo de avaliação dos grupos sociais em determinado contexto histórico, que concretiza materialmente as avaliações sociais compartilhadas por esse grupo.

A entonação, assim como todo o enunciado, está intimamente relacionada com o contexto extraverbal. Não se limitando à materialidade disponível no texto, “a obra é integrada

também por seu necessário contexto extratextual. É como se ela fosse envolvida pela música do contexto axiológico-entonacional, no qual é interpretada e avaliada” (Bakhtin, 2017, p. 74). Valer-se da entonação é essencial para que os grupos sociais se estabeleçam na sociedade. Ao se posicionarem, sujeitos usam ênfases em suas vozes para mobilizar signos, manter sua estabilidade ou promover sua reavaliação. Nesse embate axiológico-entonacional, as relações dialógicas são tecidas pelos sujeitos.

Os cronotopos, ainda, têm significado simbólico e temático. Há sempre o grande cronotopo no qual os discursos se constituem e os pequenos cronotopos representados no enunciado. Estes, por sua vez, são envolvidos pela atmosfera axiológica do grande cronotopo.

É a partir dos cronotopos que uma imagem discursivizada do sujeito se manifesta no enunciado (Huff, 2021). As relações tempoespaciais têm significado na geração de narrativas, significado representacional, constituem-se a base para distinguir gêneros e têm significado semântico, conforme explicam Bemong e Borghart (2015).

Acosta Pereira e Oliveira (2020), ainda, explicam que o conteúdo temático dos enunciados reflete e refrata as determinações do cronotopo, porque cada tempo histórico tem seus motivos, seus embates, suas determinações, seus gêneros que permitem subsidiar as avaliações dos sujeitos. Os sujeitos percebem e estruturam o mundo a partir do cronotopo (Bakhtin, 2018 [1973]). Com essa compreensão, Bakhtin não tentou embasar cientificamente ou desenvolver uma compreensão universal da percepção humana no tempoespaço. Ao contrário, ele buscava evidências históricas da atividade humana nas peculiaridades de cada enunciado literário, assim como faremos na análise dos discursos docentes.

Para Holquist (2015), as coordenadas tempo-espaço são fundamentais a todos os níveis de compreensão e consubstanciam os índices para medir aspectos da existência humana, índices de identidade, já que, para Bakhtin (2018 [1975]), não há identidades fixas.

Os sujeitos interagem e essa interação é representada, concretizada nos enunciados. Nem sujeitos nem tema estão soltos no tempoespaço (Polato, 2017). Tanto sujeitos como formas de interação são históricos, ao mesmo tempo em que se constituem num aqui e agora na situação imediata de interação.

No cronotopo, o tempo é o condutor que costura a história aos diferentes espaços (Bakhtin, 2018 [1975]). Conforme afirma, ainda, Bakhtin (2018 [1975]) o tempo se derrama sobre os espaços formando os pequenos cronotopos. O grande tempo histórico em que vivemos é nosso grande cronotopo. Em diferentes espaços sociais, esferas da atividade humana, pequenos cronotopos de interação dizem de práticas sociais e da historicidade que as constitui

ao longo do tempo e eles são representados no interior dos textos-enunciados. Sem o conceito de cronotopo não podemos nos situar no mundo e sem isso, não podemos analisar o discurso.

4.2 Enunciado, língua/discurso e relações dialógicas

Bakhtin (2015 [1934-1935], p. 38), estudando o romance, afirma que “[...] (a dialogicidade interna do discurso e as manifestações que a acompanham) que até os dias de hoje não foram suficientemente considerados e compreendidos no tocante ao seu imenso peso específico na vida da linguagem”. Com isso, o referido autor diz que a pluralidade de vozes não é reconhecida nos estudos da linguagem. O enunciado necessitava, à época do autor, ser reconhecido e estudado. Dotado de características, o enunciado é a base dos estudos de Bakhtin.

O enunciado é a materialização do discurso pela língua e/ou outras semioses, perpassado por noções ideológicas e valorativas em determinadas relações tempoespaciais. Segundo Franco, Acosta Pereira e Costa-Hübes (2019), ele possui mais características do que uma oração, que seriam a capacidade de alternância de interlocutores, a conclusibilidade dos turnos de fala e a expressividade avaliativa:

[...] todo discurso, constituído por relações dialógicas balizado pelas amplitudes espaço-temporais do cronotopo, nas diversas situações de interação, se materializa na forma do enunciado [...] uma unidade de comunicação discursiva e, por conseguinte, se diferencia das orações, que são unidades convencionais do sistema linguístico. [...] essa diferença pode ser explicitada pelas particularidades constitutivo-funcionais do enunciado [...], a saber: alternância interlocutiva, conclusibilidade e expressividade. (Franco; Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2019, p. 277-278, grifos do autor).

A alternância está relacionada ao fato de os sujeitos alternarem os turnos de interação, depois de consentirem a conclusibilidade do enunciado. Para cada enunciado proferido há uma resposta. Assim, os enunciados formam correntes em uma cadeia discursiva, representando diferentes posicionamentos dos sujeitos sobre os temas.

Sobre o segundo elemento, nas palavras de Huff (2021, p. 105, grifos da autora), “A conclusibilidade específica dos enunciados é este acabamento do conjunto que indica o *dixi* que permite ao outro perceber que o falante concluiu seu enunciado e está abrindo espaço para a sua atitude responsiva”. Assim, a primeira característica está diretamente relacionada à segunda, uma vez que para ocorrer a alternância é necessário o acabamento do enunciado: com o turno de interação finalizado, o sujeito “passa” a palavra para outro. Ainda sobre a conclusibilidade, possui três princípios: a) exauribilidade semântico-objetal, o que significa

tratar um tema no enunciado sob determinadas condições e sob determinado posicionamento axiológico, apesar de ele ser inesgotável do ponto de vista social; b) intenção do discurso do falante, que compreende o fato de o discurso ser direcionado a outros sujeitos em um dado momento sócio-histórico-ideológico por meio de um gênero textual em uma esfera social; e c) adequação de gênero discursivo, critério que prevê o uso de gêneros, isto é, “tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis” (Bakhtin, 2016, p. 18), conforme as diferentes esferas ideológicas em que a situação de interação ocorre.

Vale destacar que “todo discurso está voltado para a resposta e não pode evitar a influência profunda do discurso responsivo antecipável” (Bakhtin, 2015, p. 52). Pelo aspecto de intencionalidade discursiva, que está relacionado à conclusibilidade do enunciado, percebemos que toda e qualquer fala é, de fato, direcionada a alguém. Há uma expectativa do interlocutor. Se uma pessoa pede “socorro” é porque espera que alguém se comova e venha ajudá-la.

Simultaneamente, o enunciado está relacionado ao passado, ao que já foi dito. Um discurso se entretetece com outros que já foram ditos. Não surge do nada, assim como não é direcionado para o nada. Um enunciado é cruzado pelo passado, constituído pela historicidade. O que se fala no presente advém de discursos do passado. E são esses discursos antigos, concatenados aos do presente, que aguardam expectativas para enunciados futuros. Assim, a cadeia discursiva é composta.

Ora, todo discurso concreto (enunciado) encontra o objeto para o qual se volta sempre, por assim dizer, já difamado, contestado, avaliado, envolvido por uma fumaça que o obscurece ou, ao contrário, pela luz de discursos alheios já externados a respeito. Ele está envolvido e penetrado por opiniões comuns, pontos de vista, avaliações alheias, acentos. (Bakhtin, 2015 [1934-1935], p. 48).

Em se tratando da historicidade do enunciado, afirmamos que ela é atravessada por uma diversidade de vozes sociais, o que explicita sua relação intersocial. O discurso é, assim, constituído de diferentes refrações sociais: “O enunciado vivo, que surgiu de modo consciente num determinado momento histórico em um meio social determinado, não pode deixar de tocar milhares de linhas dialógicas vivas envoltas pela consciência socioideológica no entorno de dado objeto da enunciação” (Bakhtin, 2015, p. 49). Nesse sentido, o enunciado tem sua origem no diálogo, sendo, portanto, dialógico, e capaz de refratar ideologias, também: “O discurso surge no diálogo como sua réplica viva, forma-se na interação dinâmica com o discurso do outro no objeto. A concepção do seu objeto pelo discurso é dialógica” (*Ibid.*, p.52).

Pertinente ressaltar, porém, que é possível certa individualidade no enunciado. No emaranhado de fios sociais, dialógicos e ideologicamente recheados, o sujeito pode produzir seu próprio discurso, com estilo mais ou menos individual a depender do gênero. Alegamos aqui: o sujeito não é independente da dialogicidade, pelo contrário, dela depende para formar seus discursos. Afirmamos: o sujeito pode escrever, falar, manifestar o discurso pela sua escolha estilística:

Conceber seu objeto pelo discurso é um ato complexo: por um lado, todo objeto ‘precondicionado’ e contestado’ é elucidado; por outro, é obscurecido pela opinião social heterodiscursiva, pelo discurso do outros sobre ele; nesse complexo jogo claro-escuro entra o discurso que dele se impregna, que nele lapida seus próprios contornos semânticos e estilísticos” (Bakhtin, 2015, p. 49).

É na heterodiscursividade que o sujeito se forma e, com isso, faz sua estilística particular sobre um tema (objeto). Considerando a pluralidade das vozes que permeiam o enunciado,

O discurso voltado para seu objeto entra nesse meio dialogicamente agitado e tenso de discursos, avaliações e acentos alheios, entrelaça-se em suas complexas relações mútuas, funde-se com uns, afasta-se de outros, cruza-se com terceiros; e tudo isso pode formar com fundamento o discurso, ajustar-se em todas as suas camadas semânticas, tornar complexa sua expressão, influenciar toda sua feição estilística (Bakhtin, 2015 [1934-1935], p. 48).

Na complexidade dos discursos, permeados por vozes, que se embatem na arena ideológica, o sujeito se constitui. A sua estilística é formada. Assim, o modo como se manifesta pela língua/discurso provém dos cruzamentos de discursos alheios. Destarte, “o discurso, ao abrir caminho para seu sentido e sua expressão através de um meio verbalizado pelas diferentes dicções do outro, entrando em assonância e dissonância com seus diferentes elementos pode enformar sua feição e o seu tom estilístico nesse processo dialogizado” (Bakhtin, 2015 [1934-1935, p. 50).

Ressaltamos que “o discurso vivo varia na forma de sua oposição ao objeto: entre o discurso e o objeto, o discurso e o falante situa-se o meio elástico e amiúde dificilmente penetrável de outros discursos alheios a respeito do mesmo objeto, “no mesmo tema”” (Bakhtin, 2015 [1934-1935, p. 48), isto é, no momento presente de sua enunciação, certa singularidade é reservada ao sujeito, o que confere caráter individual a seu enunciado. Um mesmo tema (objeto) pode ser falado de modos parecidos, mas nunca idênticos. O cronotopo é único, por isso a enunciação, e conseqüentemente o enunciado, é irrepetível. Logo, mesmo em uma confluência

de vozes discursivas dialogicamente ideológicas, o sujeito consegue manifestar seu posicionamento axiológico, de modo particular, enquanto retoma discursos passados.

Sobre a última característica do enunciado, a expressividade do sujeito com seu enunciado trata do valor dado ao tema do enunciado pelo falante. Nas palavras de Bakhtin (2016 [1979], p. 47), “a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado” marca o que reconhecemos como expressividade. Assim, a palavra ganha sentido por meio da expressividade dos sujeitos, que estão inseridos em um determinado cronotopo. Do contrário, a língua seria neutra. Neutra que significa sem valorações e sem posicionamentos axiológicos. Para Bakhtin (2016 [1979], p. 47, grifos do autor), “a língua como sistema tem, evidentemente, um rico arsenal de recursos linguísticos [...] mas todos esses recursos enquanto recursos da língua são absolutamente *neutros* em relação a qualquer avaliação real determinada”. Com isso, percebemos que “a emoção, o juízo de valor e a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo do seu emprego vivo em um enunciado concreto” (*Ibid.*, p. 51), ou seja, o posicionamento axiológico só se dá no enunciado, e não em uma soma gramatical de termos da oração. O valor está no enunciado, como um todo e não nos aspectos linguísticos da língua particulares, desarticulados da sua orientação temática e interlocutiva no enunciado.

Para Huff (2021, p. 108), o aspecto expressivo do enunciado desvela as relações dialógicas, pois manifesta “as diferentes atitudes axiológicas dos sujeitos que interagem discursivamente, circunscritos em posições sociais e espaço-temporais únicas. É o posicionamento do sujeito autor em relação aos já-ditos e aos pré-figurados”, as relações dialógicas. Nesse sentido, a avaliação dos sujeitos ocorre quando usam a palavra, uma expressão em um determinado cronotopo para se posicionar frente a algum tema. Para isso, revestem a palavra de ideologia.

4.3 Signo e ideologia

Brait (2006, p. 22-23) afirma que o Círculo de Bakhtin contribui ao dar novas visões sobre a língua:

A percepção da linguagem e da possibilidade de estudá-la levando-se em conta a historicidade, os sujeitos, o social, sem dúvida, provocaram profundas mudanças, que podem ser simbolizadas na ideia de signo ideológico. Nenhuma ideologia pode aparecer fora dos signos, e nenhum signo está despido de ideologia.

Os estudiosos soviéticos analisam a constituição social do ser humano a partir da linguagem, calcada em signos, que são ideológicos.

Ainda, é pertinente ressaltar que a valoração está atrelada à ideologia. A ideologia é definida por Volóchinov (2013b, p. 224) como “a totalidade das reflexões e interpretações da realidade social e natural que acontecem no cérebro do homem, materializados por meio de palavras, desenhos, diagramas ou outras formas sógnicas”, ou seja, é como os sujeitos concebem a realidade por meio de signos. Assim sendo, a valoração é a avaliação social apreendida por ideologias dos sujeitos. Por meio de uma ideologia, sujeitos valoram os signos enquanto inseridos em um determinado cronotopo.

O Círculo trata de ideologia a partir de dois vieses: enformada, ou formalizada, e cotidiana. A relação entre as duas ideologias se dá a partir das interações sociais, principalmente a do cotidiano. Esta é “mais sensível, compreensiva, nervosa e móvel que a ideologia enformada, ‘oficial’” (Bakhtin, 2014 [1927], p. 88). Além disso, a ideologia enformada se apresenta, recorrentemente, pela norma culta, a qual todos os sujeitos de uma sociedade têm direito a aprender. Por meio dessa variedade prestigiada, os grupos abastados formam seus universos de signos (Miotello, 2021), que apresentam valores fixos, pois não são móveis como os da ideologia cotidiana. Assim sendo,

A língua única e comum é um sistema de normas linguísticas. Contudo, essas normas não são um imperativo abstrato, mas forças criadoras da vida da língua, que superam o heterodiscurso da linguagem, unificam e centralizam o pensamento verboideológico, criam no interior da língua nacional heterodiscursiva um núcleo linguístico firme e estável da língua literária [ou não literária] oficialmente reconhecida ou protegem essa língua já formada contra a pressão do crescente heterodiscurso” (Bakhtin, 2015 [1934-1935], p. 40).

Há uma relação de mútua influência entre a ideologia enformada e a cotidiana. Acontece que “os sistemas ideológicos estáveis e enformados [...] cresceram e se cristalizaram a partir do elemento ideológico instável, que através das ondas vastas do discurso interior e exterior banham cada ato nosso e cada recepção nossa” (*Ibid.*). Nesse sentido, há uma relação de troca constante entre o cotidiano e o estável. A descrystalização dos sistemas ideológicos formais emerge do discurso cotidiano. Assim sendo, podemos afirmar que

Os objetos surgidos na ideologia do cotidiano constituem o material sobre o qual trabalham os sistemas ideológicos visando a sua sistematização, estabilização e acabamento. Por seu turno, a ideologia do cotidiano, recebendo de volta esses objetos sistematizados e acabados, é por eles determinada em

algum grau. No entanto, esta última também atua como o lugar onde esses objetos são continuamente testados e avaliados, onde eles estabelecem vínculos com a consciência dos indivíduos (Narzetti, 2013, p. 375-376).

Da relação entre a ideologia cotidiana e a ideologia formal, ocorrem embates pelo controle dos signos. Assim, forças centrípetas, provindas da ideologia enformada, tentam manter signos sob seu poder, enquanto forças centrífugas esgarçam signos, podendo dar-lhes novos significados. As forças centrífugas fazem parte da ideologia do cotidiano, pois nela “se acumulam aquelas contradições que, após atingirem certo limite, acabam explodindo o sistema da ideologia oficial” (Bakhtin, 2014 [1927], p. 88), no qual se concentram forças centrípetas. Nas interações, nas lutas entre a ideologia oficial e a cotidiana, os signos são disputados.

Para Volóchinov (2017 [1929-1930], p. 98-99, grifos do autor), “*A palavra é o fenômeno ideológico par excellence*. Toda a sua realidade é integralmente absorvida na sua função de ser signo. Não há nada na palavra que permaneça indiferente a essa função e que não seja gerado por ela”. Há outros signos que não são palavras. Objetos físicos podem carregar refrações da realidade. Por exemplo, a cruz. No contexto cristão, esse signo representa o sacrifício de Jesus Cristo e sua ressurreição, sendo, assim, imagem de salvação. No contexto hospitalar, porém, a cruz é associada aos primeiros socorros. Em diferentes situações sociais, e em diferentes campos da atividade humana um signo adquire significados diferentes. Como postula Volóchinov (2017 [1929-1930]), cada campo da atividade humana é capaz de revestir os signos de diferentes índices de valor, como ilustramos com o exemplo da “cruz”.

A palavra, diferente dos outros signos físicos, é por excelência um signo entre todos os signos, como afirma Volóchinov (2017 [1929-1930]). Não se limita a uma imagem, mas a cria. Não se reduz a uma cor, mas a interpreta. E mais, interpreta a imagem por meio da cor a qual deu significado por meio de ideologias. Fundante da consciência, a palavra faz com que os sujeitos se formem. Sem ela, não é possível organização social e econômica (Volóchinov, 2013 [1930]). Por isso, “a palavra é o medium mais apurado e sensível da comunicação social” (Volóchinov, 2017 [1929-1930], p. 99).

Devido a sua natureza social, “a realidade da palavra, como a de qualquer signo, está localizada entre os indivíduos e é produzida por meio do organismo individual, sem a ajuda de quaisquer instrumentos e sem nenhum material extracorporal” (Volóchinov, 2017 [1929-1930], p. 100). A palavra é autossuficiente entre todos os signos e é base para a formação da consciência individual, porque é produzida a partir do organismo individual, ela forma o discurso interior e as avaliações que nele se articulam. Com isso, “*a palavra acompanha toda a criação ideológica como seu ingrediente indispensável*. A palavra acompanha e comenta todo

ato ideológico” (*Ibid.*, grifos do autor). Todo indivíduo avalia o mundo pelas lentes da ideologia, que está materializada no mais excêntrico dentre todos os signos - a palavra.

Vale destacar que a palavra, assim como qualquer outro signo, é neutra. Não no sentido de ser desprovida de ideologia, mas ao contrário, por ser capaz de adquirir diversos significados, a língua absorve refrações que ideologias diferentes lhe conferem. Nesse sentido, “o signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante” (Volóchinov, 2017, p. 93). Por exemplo, a palavra “tecnologia” pode adquirir diferentes refrações conforme ideologias que a comentam. Para os futuristas italianos, significou progresso e velocidade; para seus opositores, o contrário. Assim, “As categorias de avaliação ideológica (falso, verdadeiro, correto, justo, bom etc.) podem ser aplicadas a qualquer signo” (*Ibid.*).

O significado de um signo varia segundo o grupo social que o avalia. Percebemos, com isso, que “onde há signo há também ideologia. *Tudo o que é ideológico possui significação sêmica*” (*Ibid.*, grifos do autor). Dotados de potencial refratário, os signos representam ideologias de diferentes grupos sociais.

A valoração, elemento ideológico que dá tom ao discurso, é um meio de avaliar e entender a constituição de discursos. Acosta Pereira e Brait (2020) sintetizam em seu artigo “A valoração em webnotícias direcionadas às mulheres” as contribuições dos principais teóricos do de Bakhtin e Círculo. Ao tratarem de Medviédev, os autores afirmam que “a avaliatividade está em toda a palavra viva, ou seja, toda a palavra como enunciado, palavra-enunciado, é sempre organicamente constituída de valoração” (Acosta Pereira; Brait, 2020, p. 93), o que evidencia a relação entre palavra e aspectos extratextuais. A valoração é um elemento que identifica a historicidade de uma palavra e, por meio disso, a axiologia manifestada a partir de interações sociais em um determinado cronotopo.

Para Acosta Pereira e Brait (2020, p. 4), a avaliação social, que é valoração, “é a responsável pela seleção do objeto temático, das palavras que compõem o enunciado, além da sua forma e da combinação desses recursos nos limites da enunciação”, isto é, a valoração determina o enunciado, fazendo com que o sujeito, ao interpretar o cronotopo que o envolve, faça escolhas textuais e linguístico-discursivas e enunciativas adequadas ao contexto em que está situado. Sem a avaliação social da situação, não é possível adequar a escolha de palavras, de gêneros do discurso e de temas em um enunciado. Sintetizando as ideias de Medviédev, os pesquisadores afirmam que:

a valoração/avaliação social é o que faz a mediação entre a língua e a sua realidade concreta na situação de interação social. Por ser um fenômeno social, histórico e cultural, a valoração/avaliação social determina o enunciado tanto em relação à potencialidade de suas formas restritamente linguísticas (lexicais, gramaticais), quanto às nuances de sentidos que se instituem e se regularizam na situação de interação (Acosta Pereira; Brait, 2020, p. 94).

Em Volóchinov, Acosta Pereira e Brait (2020) destacam a participação de dois sujeitos na situação discursiva: o interlocutor e o locutor. Ativamente participando de uma conversa, um sujeito avalia o enunciado do outro. Por isso, “nossas respostas aos enunciados de outrem são sempre carregadas de valores, de matizes avaliativos. Dadas as condições da comunicação verbal, os enunciados que a medeiam são sempre consubstanciados por avaliações e essas é que potencializam os sentidos [...]” (Acosta Pereira; Brait, 2020, p. 94), ou seja, a avaliação social, a valoração está presente em qualquer enunciado. Com isso, os sentidos de um enunciado são expressos pela entonação. Para concluir as ideias de Volóchinov, os autores explicam que:

[...] a valoração tem sua realização concreta na entonação. E juntamente com a seleção e a combinação das palavras, a entonação determina o sentido do enunciado. Em diferentes situações de interação, os enunciados se arranjam e se rearranjam de formas diversificadas e a valoração, sob o matiz da seleção, da combinação e da entonação de palavras, constitui diferentes sentidos [...]” (Acosta Pereira; Brait, 2020, p. 95).

Por fim, Acosta Pereira e Brait (2020) tratam de Bakhtin. Os pesquisadores afirmam que o autor soviético acredita na expressividade do enunciado, isto é, na valoração com a qual os enunciados são proferidos. Assim, “em conjunto com o estilo e com a composição, todo conteúdo temático, o objeto de discurso a ser tematizado, é sempre atravessado/carregado por uma determinada entonação expressiva” (Acosta Pereira; Brait, 2020, p. 95-96). Não só a seleção sintática e a lexical compõem o enunciado, mas também a avaliação social, entonacional, que subsidia os efeitos de sentido em uma determinada situação interativa.

Feitos os estudos com os autores soviéticos, Acosta Pereira e Brait (2020) concluem as características da valoração: enraizada em interações sociais, a valoração é essencial para o momento de produção de um enunciado, como seus aspectos linguísticos, é imbuída de avaliações sociais, entonacionais e axiológicas, o que corrobora a produção de sentidos.

4.4 O ato responsável

Para Polato (2024, p. 157), “tudo entra na composição de um ato responsável, o contexto único e singular, o universal e o individual, o real e o ideal”, isto é, o cronotopo, tanto o grande quanto o pequeno, são levados em consideração junto dos posicionamentos axiológicos dos sujeitos, de suas visões de mundo. Ademais, o ato responsável acontece quando se lança mão de responsabilidade na segunda e terceira categorias de alteridade, pois é nessas noções em que o *eu* e o *outro* se somam para significar no mundo.

Aliás, “toda palavra medeia o ato responsável, tanto a partir de seu conteúdo de sentido quanto de seu tom emotivo-volitivo concretizador de dada valoração” (*Ibidem*). A língua(gem) desempenha o papel principal nas interações sociais, sendo a palavra o signo capaz de adentrar a consciência por excelência (Volóchinov, 2017) refratando ideologias de cada sujeito. Somado ao tom emotivo-volitivo, a palavra, encadeada nos discursos, desvela a axiologia, a valoração social dos sujeitos que se envolvem em interações sociais.

Salientamos que “a interpretação na sua totalidade é, em geral, um ato responsável” (Bakhtin, 2010, p. 66). Assim sendo, interpretar uns aos outros demanda responsabilidade, alteridades que convirjam e se complementem de modo a praticar o respeito entre o horizonte do *eu*, de axiologias pessoais, e do *outro*, de axiologias alheias ao *eu*. Desse modo, “o ato na sua integridade é mais que racional – é responsável” (*Ibid.*, p. 81). A responsabilidade ultrapassa o ato de se colocar o *eu* e o *outro* frente a frente. O ato de ouvir-se, atentar-se, respeitar-se e, talvez o mais importante, respeitar-se para, com isso, interpretar-se constitui o ato responsável.

Ainda,

Somente o ato responsável supera toda hipótese, porque ele é - de um jeito inevitável, irremediável e irrevogável - a realização de uma decisão; o ato é o resultado final, uma consumada conclusão definitiva; concentra, correlaciona e resolve em um contexto único e singular e já final o *sentido* e o *fato* [...] (Bakhtin, 2010, p. 80).

A responsabilidade é decisão, é o fato de colocar-se no e entender o cronotopo, de, em uma situação de interação única e irrepetível, saber do *outro* para interpretá-lo. Disso, parte o entendimento do sentido da axiologia alheia, de sua constituição.

Nesta dissertação, como já mencionado, praticamos a escuta alteritária. Portanto, colocamo-nos com e diante do *outro*. Decidimos interpretá-lo de modo ético, responsável com a partir do horizonte que compartilhamos. Não só isso, mas também de propiciar uma situação

de interação - a entrevista - para que haja escuta do *outro*, no caso, dos professores que querem ser ouvidos e contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Precisamos, além disso, entender isto: “os parâmetros para a abordagem ética do enunciado exigem [...] situar-se no mundo e posicionar-se, não sob as balizas do *eu-para-mim*, mas a considerar o tema no mundo e as implicações de suas tensões para a sociedade” (Polato, 2024, p. 158, grifos da autora). Para que se entenda o *outro*, é necessário, primeiro, entender que nosso ato responsável de pesquisadores está ancorado no *eu-para-outro*, e o professorado entrevistado, no *outro-para-mim*. Tendo essas bases, nós entendemos o cronotopo e como o nosso tema de pesquisa, no caso, a análise dos discursos docentes acerca do fenômeno tecnológico no processo de ensino e aprendizagem de línguas, está vinculado à sociedade e configura tensões em sua interpretação.

É necessário, pois, olhar daqui, desta dissertação – mais ainda, das entrevistas realizadas –, ao *outro*, aos sujeitos responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem nos colégios estaduais vinculados ao NRE de Campo Mourão-PR.

5 DISCURSOS DOCENTES E O (DES)REVELAMENTO DE VALORAÇÕES SOBRE TICS E TDICS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS PARANAENSE

Nesta seção, dedicamo-nos à análise¹⁶ dos dez discursos docentes coletados para esta dissertação.

O conceito de cronotopo é o fio orientador da análise, bem como outros conceitos discutidos tanto na seção teórica quanto na seção metodológica constituem-se balizadores das discussões realizadas. No interim da análise, conceitos como *signo ideológico*, *relações dialógicas*, *valorização*, *entonação*, *alteridade*, *ato responsável*, *ideologia* e *esfera* são cotejados para fundamentar a análise dialógica, que também se vale de colaborações do campo da Educação, da Filosofia e do uso de tecnologias na educação linguística.

Assim, recuperamos a questão principal e as questões subjacentes que subsidiam esta análise, a saber: a) Como os docentes valoram o uso de TICS e TDICS no processo de ensino e aprendizagem de línguas materna e estrangeira nos colégios estaduais de Campo Mourão-PR?; b) Como o cronotopo de vivências tecnológicas influencia o contexto educacional brasileiro e paranaense?; c) Quais relações dialógicas e valorações (des)revelam-se nos discursos de professores de línguas sobre TICS e TDICS no processo de ensino e aprendizagem de línguas paranaense?; e d) Quais tensões políticas e ideológicas emergem dos discursos docentes sobre o uso de tecnologias no ensino de línguas paranaense?

5.1 Sobre o cronotopo em que os discursos docentes se situam

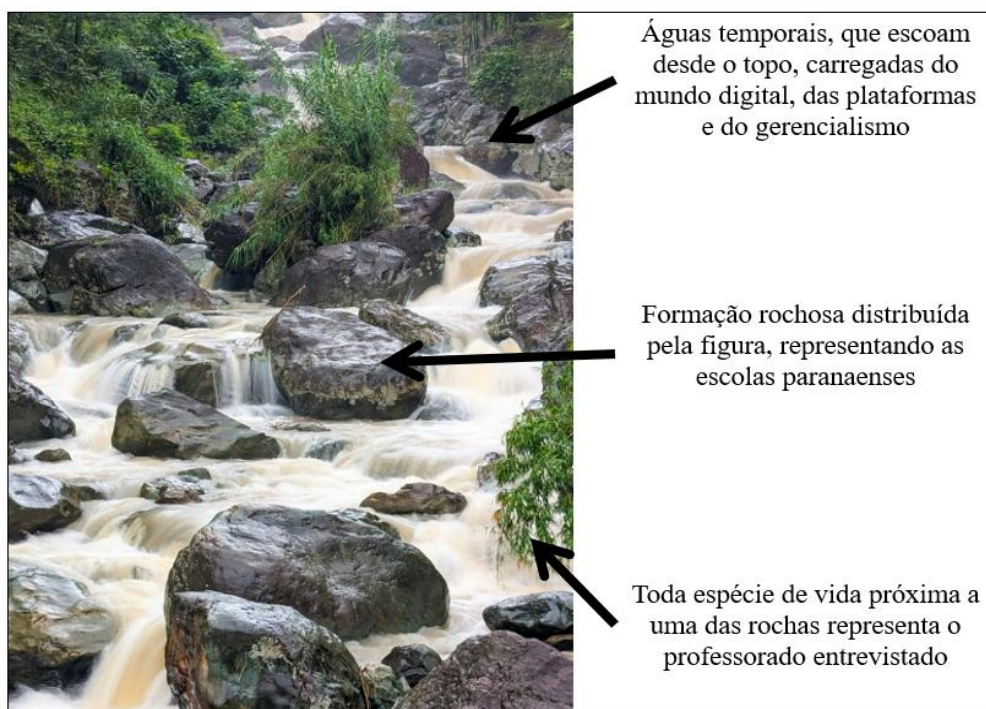
Cronotopo é o tempo-espaço no qual sujeitos situam-se, assim como seus discursos e imagem ideológica (Franco; Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2019). Sendo indissociável, mas não fundido, o tempo é o “princípio condutor do cronotopo” (Bakhtin, 1988 [1975]) que se enlaça aos espaços, costurando o momento histórico em que os sujeitos vivem. Como fio que tece os discursos, “o tempo se derrama no espaço e flui por ele [...]” (Bakhtin, 1998 [1975]) fazendo-se, assim, cronotopo, tal qual uma cascata de água flui nas rochas.

¹⁶ As respostas das perguntas sobre IA não foram consideradas para a análise, mas serão discutidas em artigos futuros, porque a análise já havia ganho uma densidade considerável. Foi uma decisão tomada entre professora orientadora e mestrando reservar os discursos provenientes em resposta a essas questões para trabalhos futuros.

Nesse sentido, os professores de línguas materna e estrangeira, sujeitos desta pesquisa, constituem suas vidas no grande cronotopo em que vivemos, marcado pela constituição do *homo digitalis* (Han, 2018), de novos perfis de leitores (Santaella, 2004, 2013), da ascensão do uso de plataformas no trabalho (Abílio; Amorim; Grohmann, 2021) e do gerencialismo na educação pública (Reis, 2025). Sobre essas duas últimas características, ressaltamos que os estados de São Paulo e do Paraná compartilham uma figura histórica que influenciou os cronotopos dessas regiões: Renato Feder. Por meio desse empresário, ex-secretário de Educação do Estado do Paraná e atual secretário do Estado de São Paulo, as redes de ensino públicas paranaenses e paulistas passaram e têm passado por intensos processos de gerencialismo e de plataformização no processo de ensino e aprendizagem nas escolas, o que constitui o tempo-espaço em que os profissionais da área da Educação de São Paulo e do Paraná atuam. E, por estarem nos pequenos cronotopos das escolas, é ali que os professores constituem a sua vivência. Nesse tempo e espaço, o professorado paulista e paranaense manifesta em seus discursos as implicações das políticas implementadas para suas práticas e vivências.

Assim sendo, percebemos um fluxo de projeções ideológicas e axiológicas do grande cronotopo do mundo tecnológico para pequenos cronotopos. Com isso, estabelecemos, nesta dissertação, a metáfora da cascata, para compreender como as projeções do grande cronotopo do mundo consubstanciam a atmosfera axiológica dos cronotopos menores, conforme discute Bakhtin (2018 [1975]). Do topo da cascata, fluem as águas temporais, dotadas de um novo perfil dos sujeitos digitais e de TICs e TDICs, principalmente, plataformas, que transformam as relações de trabalho e as políticas educacionais. Ao passar do tempo, a torrente escoar para as rochas paranaenses (escolas), cronotopos menores, que estão abaixo da cascata. Desse modo, a vida que se encontra próxima a uma formação rochosa – os professores desta pesquisa e suas práticas – sentem o impacto da água em seu espaço, isto é, as escolas, a sala de aula e os laboratórios, constituindo sua visão de mundo (Figura 3).

Figura 3 - Cronotopo paranaense: a cascata de tempo-espaço na educação pública estatal



Fonte: O autor, por meio de imagem gerada em IA no *Canva*.

O cronotopo escolar é perpassado por uma corrente do universo digital, pelas plataformas e pelo gerencialismo. Enquanto responsáveis pelo ensino de línguas, os docentes de línguas, no caso desta pesquisa, os vinculados ao NRE de Campo Mourão-PR, (con)vivem com uma realidade tecnológica inédita no estado do Paraná, que é o constante investimento e uso de recursos digitais, principalmente, as plataformas educacionais. Essa realidade advém do grande cronotopo em que os sujeitos vivem no planeta, com o advento das práticas de interação no ciberespaço.

Os sujeitos são diretamente influenciados por TDICs, o que consubstancia seu agir em sociedade. Em Han (2018), percebemos reflexões sobre o “Nós”, a diferença entre enxame e massa, o ruído, o esfarelamento do Outro e a valorização da imagem, por exemplo. Com isso, entendemos mais sobre o perfil do *homo digitalis*, o sujeito contemporâneo que (con)vive em redes digitais e vale-se do ciberespaço para interagir com o outro – mesmo que esse seja ignorado em alguma medida, como visto em Han (2018).

O aumento progressivo do uso de TDICs, especialmente, plataformas em ambientes de trabalho (Abílio; Amorim; Grohmann, 2021) é uma realidade absoluta. É indelével o impacto que esses recursos causam na relação do ser humano com seu ofício. Nas escolas, especificamente nas paranaenses, a inserção de tecnologias digitais foi bastante incentivada pelo Governo do Estado durante o período em que Renato Feder, empresário, atuou como

Secretário de Educação (entre 2019 e 2022). Nesse momento histórico, a pandemia da Covid-19 aconteceu e corroborou esse avanço, desencadeando investimentos constantes em plataformas digitais. Finalizada a pandemia, essas ferramentas tecnológicas continuaram na educação pública, sendo um *boom* nas escolas paranaenses, conforme se analisa a partir do discurso docente:

D3/01: Ah depois da pandemia... [...] em dois mil e quatorze dois mil e quatorze pra dois mil e quinze... por aí que daí veio nosso RCO... então a tecnologia até então era só pra registrar notas e presenças... não tinha nada relacionado a aulas online nada disso... o que que nós usávamos? só quadros ... projetor que era muito mui - - um telão né? era aquele microprojetor, enfim... - - mas aí por exemplo deu o boom mesmo foi depois da pandemia... daí teve que aprender na marra aula por meet e aí por diante.

O perfil de leitura, por exemplo, sofre alterações devido à presença de tecnologias. Em Santaella (2004, 2013), encontramos quatro diferentes tipos de leitores: contemplativo, movente, imersivo e ubíquo. Todos, constituídos em diferentes épocas, são essenciais e não se excluem no processo de leitura. O primeiro deles debruça-se sobre papéis e aprecia o texto contido em folhas, lendo cada palavra, saboreando as letras. O segundo tipo de leitor, advindo da modernidade, esbarra em diversos signos e aprende a lidar com todos simultaneamente. O terceiro perfil nasce com as telas fixas, estáticas de computadores para se conectar ao ciberespaço. Por fim, o quarto tipo de leitor baliza-se na onipresença do universo digital, que é impulsionado por telefones inteligentes, *smartphones*, integrados à *internet* e às mãos dos sujeitos contemporâneos. Em um mundo de constante digitalização, é necessário considerar que os perfis de leitores são drasticamente alterados.

Na sala de aula, a inserção de tecnologias mudou os processos educativos, uma vez que insere novos recursos e uma nova linguagem ao processo de ensino e aprendizagem, como se analisa a partir do discurso docente:

D10/01: é... a partir do momento em que surgem as plataformas... surge logo depois a obrigatoriedade de utilizá-las [...] essa intensificação veio MUITO já no início ao meu ver... quando surgem as plataformas surge automaticamente já - - não como era hoje, tá? essa obrigatoriedade foi se agravando... mas logo que elas surgem no ensino surge também essa cobrança da utilização e do número e dos resultados e tudo mais

A obrigatoriedade do uso de plataformas foi concomitante à implantação na educação paranaense, segundo **D10/01**. No começo do excerto anterior, é estabelecida uma relação entre o processo de plataformização e de obrigatoriedade. Ao serem introduzidas no ensino e

aprendizagem de línguas, as plataformas são configuradas como obrigatórias. Além disso, é gradativa a imposição delas. No trecho “não como era hoje, tá? essa obrigatoriedade foi se agravando...”, é usado o gerúndio para demonstrar a constituição presente do cronotopo paranaense. As expressões de tempo permitem compreender como o processo de obrigatoriedade intensifica-se. Na sequência, aparece o trecho “mas logo que elas surgem no ensino surge também essa cobrança da utilização e do número e dos resultados e tudo mais”. A conjunção “mas” introduz uma ressalva quanto ao trecho anterior a respeito da continuidade da obrigatoriedade. Dessa forma, é afirmado que o agravamento atual foi iniciado no momento em que a plataformização é instituída. Ademais, é usada a conjunção temporal “logo que” junto do advérbio “também”, indicando a simultaneidade da situação em que as plataformas surgem na educação paranaense e de sua cobrança atrelada a metas educacionais, que envolvem utilização, números e resultados.

Fruto do atual contexto histórico gerencialista, as plataformas são alvo de controvérsias. Em Reis (2025), encontramos a problematização de pautas como obrigatoriedade, vigilância e monitoramento. O contexto paulista não é diferente do contexto paranaense, uma vez que o gerencialismo de plataformas foi inserido pelas secretarias de Educação de São Paulo e do Paraná. As tecnologias, assim como exposto, afetam a esfera escolar paranaense e os discursos que dela advém. Uma vez que o *homo digitalis* se faz cada vez mais presente nas escolas, com a nova geração de alunos, junto do crescente gerencialismo de plataforma, cria-se um ambiente tenso.

Nesse contexto educacional, o pequeno cronotopo dos colégios estaduais vinculados ao NRE de Campo Mourão-PR entretece as práticas discursivas dos sujeitos que estão em ambientes escolares, no caso desta pesquisa, professores de LP e LI. Enquanto trabalham nas instituições de ensino pública estaduais, os docentes constituem-se socialmente, fazendo-se na/pela linguagem enquanto refratam seus posicionamentos axiológicos.

Em razão disso, destacamos a importância da escuta alteritária do professorado entrevistado, pois nos baseamos em uma escuta ativa (Sobral; Giacomelli, 2020), devidamente interessada na voz e na vivência do profissional da educação responsável pelo processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Somamos a isso a possibilidade de ouvir o professorado mediante a situação de interação propiciada por meio da entrevista semiestruturada, que concebemos como aparato polifônico (Bakhtin, 2008 [1963]), por concatenar vozes em equipolência valorativa.

Com isso, praticamos o valor do eu-para-o-outro (Bakhtin, 2010), já que entendemos que esta pesquisa está calcada na alteridade, que requer olhar ao outro, visto que “ser significa

ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele *olha o outro nos olhos* ou *com os olhos do outro* (Bakhtin, 2011, p. 341, grifos do autor). Aliás, destacamos, ainda, que a constituição do espaço da entrevista para escuta alteritária é quase único, porque a atual conjuntura política não se atenta aos docentes paranaenses, como percebemos por meio dos discursos analisados nesta pesquisa.

D8/01: a gente é jogado lá na escola eles falam pra gente o que a gente tem que fazer mas ninguém explica como... então cê fica meio perdido dá umas patinadas... você tem que descobrir sozinho como lidar com todas aquelas plataformas

No excerto **D8/01**, a solidão docente é destacada ao falar sobre a capacitação oferecida pelo Estado. D8 usa o discurso indireto, trazendo, por meio desse recurso linguístico, a voz de outra pessoa na sua. Ao dizer “eles falam pra gente o que a gente tem que fazer... mas ninguém explica como...”, aparece uma obrigação vinda de um grupo hierarquicamente superior – “eles” – a D8 e o coletivo de professores – “o que a gente tem que fazer”. Ocorre em **D8/01** o uso da forma linguística “ter que”, indicando obrigatoriedade, cobrança reivindicada pelo grupo superior. Simultaneamente ao “ter que”, aparece o “mas”, conjunção adversativa. Por meio dessa palavra, é introduzida uma ressalva quanto à obrigação: falta de explicação. Não há orientações em relação ao trabalho docente realizado nas plataformas oferecidas pelo Estado, o que faz com que se sinta “perdido” e tenha que “dá umas patinada”.

Além disso, em **D8/01**, cabe aos docentes o estudo, por conta própria, sobre como fazer um ensino produtivo com diversas plataformas em sala de aula. Essa fala é um exemplo pujante do que Bakhtin descreveria como o sofrimento do sujeito diante de um vazio dialógico. Ela revela a angústia de um professor que, em vez de estar inserido em uma corrente de comunicação (com suporte, trocas e orientações), encontra-se em um estado de monologismo forçado. O discurso monológico é tratado por Bakhtin na obra *Problemas da Poética de Dostoiévski* (2008 [1963]). Neste livro, o autor usa o monologismo como um contraponto para explicar a sua grande descoberta: a polifonia, que seria a presença de vozes sociais equipolentes. O professor está “sozinho” para lidar com as plataformas.

A intensificação do uso de políticas para uso de tecnologias no estado do Paraná começou a partir das imposições do governo no contexto pandêmico, mas essa mesma prática impositiva não foi quebrada, instituindo-se como política regular.

Em *Para uma filosofia do ato responsável*, Bakhtin (2010) aporta três conceitos de alteridade: eu-para-mim, eu-para-outro e outro-para-mim. O primeiro desses é voltado para uma compreensão egoísta e individual, desconsiderando o outro, os olhos do outro. Assim, é uma alteridade que se faz na tomada de atitudes autocentradas. Sem o horizonte do outro, os sujeitos que praticam o eu-para-mim destinam suas ações para seu próprio ego.

Já a segunda categoria, eu-para-outro, enxerga o que está do outro lado do eu: há alguém. Esse sujeito é visto e, por conseguinte, tanto o *eu* quanto o *outro* somam-se nas interações sociais. Segundo Polato (2024), “a interação com o outro não permite que o eu permaneça estático, sem ser modificado”. Isso implica a noção de que os sujeitos se influenciam de modo a constituir-se mutuamente.

O terceiro conceito de alteridade, “outro-para-mim”, está relacionado de modo similar ao segundo, uma vez que “é o Outro, por sua vez, quem se desloca ao Eu, passando a se repercutir nele” (Polato, 2024, p. 155). Nesse sentido, há uma complementaridade mútua entre o *eu* e o *outro* quando decidem se influenciar, o que leva o respeito a se fazer necessário. Estar no mundo para o *outro* e o *outro* se colocar para o *eu* exige atenção, escuta e responsabilidade, para que se entenda o horizonte pessoal e alheio.

Ao considerar as categorias de alteridade delineadas por Bakhtin, compreendemos que o Governo paranaense agiu com base na categoria do eu-para-mim, pois as avaliações e opiniões dos docentes não foram consideradas, conforme se analisa a partir do excerto disposto:

D5/03: Foi um susto pra nós quando foi nos apresentada por exemplo a plataforma... do Quizzes é... ela foi apresentada... por via Meet [...] a sala estava cheia de professores e foi colocada a Meet, em que a responsável pela plataforma explicava com muita proficiência... muito muito entendimento do que ela estava falando... ela explicava a plataforma mas sempre dizendo que nós... vocês precisarão fazer... vocês deverão fazer e aí alguns questionamentos surgiram porque era um grupo grande aí a resposta era sempre assim.... gente... vocês terão que fazer e ponto... nós não estamos aqui pra discutir... nós estamos aqui para apresentar a plataforma pra vocês então, foi muito VIOLENTO e não houve assim um cuidado de:... - - porque, por exemplo eu sou uma entusiasta da tecnologia Matheus... desde sempre desde antes da pandemia é... e eu tenho essa curiosidade essa vontade de implantar enfim e eu que sou uma entusiasta achei aquilo violento.

As plataformas chegaram na Educação paranaense de modo similar ao que contextualizam os discursos coletados por Reis (2025, p. 196-197) sobre o estado de São Paulo: “as determinações vieram ‘de cima para baixo’ sem qualquer tipo de consulta às comunidades escolares, levando gestores, professores e estudantes a terem que ‘se virar’ para aprenderem a

manusear as plataformas e as abastecerem continuamente”. Houve, assim, imposição similar nos dois estados há pouco mencionados.

No excerto **D5/03**, o cronotopo das políticas para o uso de tecnologias na educação linguística paranaense é tecido por imposições que vieram digitalmente. Em **D5/03**, percebemos que a plataformização veio de “cima para baixo”, não permitindo questionamentos sobre a gênese do seu uso na rede pública de ensino. O trecho “vocês precisarão fazer vocês deverão fazer” elucida o discurso direto, uma forma de citação em que a voz de uma pessoa é re-dita por outra. Logo, os já-ditos demonstraram-se na constituição dos sujeitos docentes. A contextualização histórica é feita por meio de falares de outros e faz parte da vivência de D5.

Ainda sobre **D5/03**, o discurso direto é refeito no trecho “vocês terão que fazer e ponto”. O desvelamento da imposição se faz presente na forma linguística “terão que”, demonstrando a imposição, a obrigatoriedade. Além desse aspecto, há espaço para não-questionamento, o que é manifestado em “nós não estamos aqui pra discutir nós estamos aqui para apresentar a plataforma pra vocês”. Por meio do advérbio “não” seguido do verbo “estar”, conjugado na primeira pessoa do plural, a representante mostra-se como figura estatal ao assumir o “nós” estatal. Nela se concentra a voz da Secretaria da Educação; e essa voz marca-se como não aberta ao diálogo. Salientamos, ainda, a função de sua comunicação na Meet: apresentação de plataformas. A realização da sala de reuniões virtual era resumida a mostrar o *Quizzes*, novo instrumento de trabalho docente à época.

Em **D5/03**, percebemos uma avaliação do posicionamento axiológico impositivo da Secretaria: violento, o que acontece, como visto em Bakhtin (2018 [1973]), por meio do matiz axiológico-emocional em que os sujeitos e os seus discursos estão alocados. Segundo Bakhtin (2010 [1920/1924], p. 90),

O tom emotivo-volitivo se dá precisamente em relação à unidade singular concreta no seu conjunto, expressa a inteira completude do estado-evento em um momento preciso, e o expressa como o que é dado e como o que está por ser concluído - a partir do interior de mim mesmo enquanto participante obrigatório. Portanto ele não pode ser isolado, separado do contexto unitário e singular de uma consciência viva, como se se conectasse a um objeto [...].

Nesse sentido, os sujeitos vivenciam suas emoções no cronotopo em que estão situados e podem demonstrá-las em sua entonação. No caso de D5, a ênfase ocorreu no adjetivo “violento” para caracterizar como concebeu o evento da Meet. Seu enunciado retoma o tempo-espaço que participou e no qual interagiu durante o evento em que a plataforma *Quizzes*

era apresentada aos professores via *Meet*. A ênfase em “violento” retoma tal momento e expressa sua avaliação do ocorrido.

Outros aspectos importantes a serem considerados, principalmente no que se refere ao uso de plataformas, dizem respeito à obrigatoriedade do uso, que parte do momento de inserção na educação estadual.

No cronotopo paranaense, as TICs e as TDICs, especialmente as plataformizadas, são valorizadas desde a pandemia e, por isso, ganham destaque no processo de ensino e aprendizagem escolar. Desde esse período histórico, os sujeitos desta pesquisa – professores de línguas – percebem a ascensão do uso e da cobrança de plataformas nos colégios estaduais. Nos excertos **D4/01**, **D5/01** e **D7/01**, o tempo pandêmico é evidenciado como o propulsor da intensificação do uso de tecnologias na educação estatal.

D4/01: pra mim e ouvindo os colegas da área foram a partir do ano de dois mil e vinte e três pra cá

D5/01: a partir da pandemia quando nós retornamos daquele processo pandêmico todo a tecnologia se fez muito presente

D7/01: bom ela se intensificou a partir de dois mil e vinte e dois... é dois mil e vinte e dois... dois mil e vinte e três que foi começando a ter essa cobrança em relação a... a... ao uso mesmo né

Antes da pandemia da Covid-19, já havia tecnologias na área da Educação paranaense. O *boom*, como disse D3, ocorre após o ano de 2022, no qual aconteceu o retorno presencial às escolas e as plataformas foram as principais ferramentas inseridas no trabalho docente. Assim sendo, os recursos digitais plataformizados são aclamados nos discursos do professorado entrevistado.

Com a análise empreendida, chegamos à grande categoria emergente do cronotopo do uso de tecnologias na educação paranaense: *Discursos de denúncia de um modelo gerencialista, marcado pelo monitoramento e obrigatoriedade do uso*.

5.2 Discursos docentes sobre o uso de tecnologias na educação linguística paranaense

No ensino de línguas materna e estrangeira, no caso, LP e LI, as plataformas *Redação Paraná*, *Leia Paraná*, *Quizzes* (ou *Wayground*) e *Inglês Paraná* permeiam as práticas pedagógicas dos docentes entrevistados, que estão vinculados ao NRE de Campo Mourão-PR. Mais que esses recursos digitais, há um outro que se vincula a todas as plataformas nas escolas: *Power BI*. Por meio dos discursos do professorado entrevistado, percebemos que mediante o

uso dessa TDIC, que também é chamada de *BI*, há monitoramento dos alunos. Atentemo-nos ao fragmento abaixo:

D5/02: e a plataforma [Leia Paraná] cumpre a função de atender a um sistema chamado Power BI que vai contabilizar quantos alunos entraram quantos minutos eles ficaram a plataforma te dá isso de forma muito minuciosa

Na fala de D5, a plataforma dedicada à leitura digital no ambiente escolar apresenta um mecanismo de vigilância aos estudantes. O tempo de tela é, minuciosamente, calculado por essa TDIC plataformizada. Assim sendo, a pauta de vigilância discutida por Reis (2025), ao explicitar o contexto paulista, acontece, também, na educação paranaense. O número de frequência é mais que validado nas plataformas; é observado também. Aliás, o monitoramento não ocorre em relação aos estudantes, somente. Estende-se aos docentes.

D2/01: eles veem tudo tem o tal desse BI que eles veem tudo o tempo todo e eles vão cobrar e ao invés dos gestores irem cobrar no particular eles cobram pra todo mundo como se fosse uma forma da gente não querer passar por isso e buscar não estar mais no vermelho

No excerto **D2/01**, desvela-se a cobrança por meio do adjunto adverbial de tempo “o tempo todo”. Esse é um advérbio de tempo, ou seja, enfatiza a duração de uma ação. Assim, “eles veem tudo o tempo todo” ressalta uma vigilância constante, porque não se trata somente de ver, mas de acompanhar o trabalho docente constantemente. Além disso, a cobrança é evidenciada junto à exposição da cor vermelha, que, no sistema *BI*, identifica incompletude de trabalho. Nesse sentido, “eles cobram pra todo mundo como se fosse uma forma da gente não querer passar por isso e buscar não estar mais no vermelho” configura-se como um trecho no qual a exposição é, para D2, acompanhada de monitoramento. Os professores são envergonhados em frente a outras pessoas do ambiente escolar para que o verde, que significa trabalho completo, seja alcançado. Com isso, percebemos que há uma pressão para manter a plataforma *Power BI* na cor verde.

No contexto paulista, situação similar é evidenciada por Reis (2025, p. 197):

Estudantes da disciplina [sobre planejamento e administração de escolas públicas] sinalizam que algumas escolas têm realizado o controle de faltas dos alunos por meio de plataforma, mas também passando de sala em sala para conferência. Se os números de frequência ou matrículas caem, a Diretoria de Ensino logo entra em contato, às vezes por aplicativo de mensagens, para cobrar que os índices se mantenham no patamar “verde”.

Percebemos, então, que a cor verde é valorada como indicador de satisfação para o sistema *BI*. Há, portanto, uma tensão evidenciada na fala de D2: cobrança e monitoramento. Essa tensão, aliás, reverbera-se nos discursos de outros docentes entrevistados, como em D7.

D7/02: o BI é o sistema que verifica se - - quais plataformas você usa como estão as notas dos alunos presença... é como se fosse um meio de inspecionar todos os resultados da escola então se você não usa a plataforma teu nome fica vermelho automaticamente a turma fica vermelho e daí a escola ela ela fica também vira um ponto de atenção pro Núcleo... aí o Núcleo pergunta pra direção o que tá acontecendo... aí a direção vê o que tá acontecendo quem não tá usando... então no final das contas é uma.... é uma etapa do trabalho que você tem que cumprir indiscutivelmente

No excerto **D7/02**, percebemos que a cobrança ocorre igual a um efeito cascata: a primeira demanda vem do Núcleo, passa pela direção e chega ao professor. Apesar disso, o nome dos professores “fica vermelho” primeiro, o que leva à identificação da turma e, por fim, do colégio em que os docentes da rede pública trabalham. Percebemos, com isso, que o signo “vermelho” ganha uma valoração a partir da realidade em que os sujeitos desta dissertação estão situados histórica e ideologicamente.

Ressaltamos o aspecto das relações dialógicas, essencial à análise dialógica. Não é possível analisar um texto-enunciado sem considerar o exterior a ele. O extralinguístico envolve o texto e os signos emergentes. Reduzir a palavra ao aspecto gramatical é insuficiente para o Círculo de Bakhtin. Nesta dissertação, percebemos que existe um contexto de gerencialismo do uso das plataformas. Nesse modelo, há uma meta educacional alcançada pela manutenção dos números que, quando cumprida, alcança o patamar verde e, quando não cumprida, o vermelho. Há outros dois níveis: amarelo e roxo.

D2/02: e a gente fica no verde no vermelho no amarelo até no ROxo quando a coisa tá louca fica no roxo quando tá muito muito ruim

As cores, levando em conta o cronotopo em que estão situadas na educação paranaense e no pequeno cronotopo de Campo Mourão-PR, ganham a valoração sógnica de cobrança em diferentes níveis. Elas são uma das bases do gerencialismo de plataforma. Se o verde é a meta, o que lhe foge é inadequado. Assim sendo, o vermelho, um signo que refrata a realidade na qual está imersa (Volóchinov, 2017 [1929-1930]), no caso, das tecnologias na educação paranaense, indica a cobrança – meta não cumprida –, porque, como percebemos via **D7/02**, a cor tinge a comunidade escolar com algo que, no atual contexto educacional, é reprovável. O tom avermelhado é sinônimo de obrigatoriedade não realizada, o que chama a atenção, levando a

escola a tornar-se um ponto de foco a ser corrigido, a fim de que o verde seja alcançado o quanto antes no sistema *BI*.

A manutenção do patamar verde demanda uso constante da plataforma e, no discurso **D1/01**, isso é evidenciado. A cobrança chega ao ponto de manter aulas para estudantes em laboratórios de informática, a fim de que dados sejam gerados para o *BI*.

D1/01: então há várias escolas em que TODAS as duas aulas da semana são passadas no laboratório pra que esses alunos tenham acesso e FIQUEM usando a plataforma... isso vai gerar um registro no chamado BI que é a Business Intelligence que é uma outra plataforma onde é calculado o acesso desses alunos às plataformas a plataforma de inglês... a plataforma de redação a de matemática e assim por diante... e aí esse BI é calculado semanalmente ou diariamente também tem o cálculo das notas das presenças... os diretores de toda a escola têm acesso e são chantageados pra que o seu BI esteja verdinho... isso quer dizer o quê? tem que ter porcentagem de acesso... tem que ter porcentagem de presença... tem que ter porcentagem de notas senão ele fica vermelho fica amarelo

O nome *BI* é *Business Intelligence*, que pode ser traduzido como *inteligência de negócios*. Dessa forma, percebemos uma correlação dessa plataforma ao contexto de gerencialismo desta. O aspecto mercadológico revela-se no signo do sistema *BI*. Uma vez que é uma plataforma para negócios, a educação é concebida como um mercado. Para manter esse mercado digital, é necessário uso constante de plataformas a fim de serem gerados dados. Por isso, há uma cobrança para os alunos a userem constantemente. No trecho “então há várias escolas em que TODAS as duas aulas da semana são passadas no laboratório pra que esses alunos tenham acesso e FIQUEM usando a plataforma...”, é evidenciada a demanda para produção de dados no componente curricular de LI. O pronome “todas”, cuja semântica é de totalidade absoluta, (des)revela a abrangência das práticas. O uso da conjunção “pra que”, forma coloquial de “para que”, expressa finalidade de uma ação. Em **D1/01**, é explicitado que o objetivo de realizar todas as aulas de LI no laboratório de informática é o uso das plataformas. O intuito disso é “gerar um registro”, o qual é composto por dados que devem se manter no verde, longe do vermelho e do amarelo. No excerto **D1/01**, ainda, encontramos a forma linguística “ter que”, a qual explicita demanda e obrigação. Relacionada ao cronotopo paranaense, indica a cobrança pelas metas educacionais de uso de plataformas. Dessa forma, os signos ideológicos presentes no discurso docente estão imbuídos de valores que remetem à forma como as políticas de uso de tecnologias têm funcionado. Como argui Volóchinov (2017 [1929-1930]), “onde há signo, há ideologia”.

Fato que precisa ser problematizado é que a realidade escolar não é percebida pelo *BI*, o que afasta as tecnologias do processo de ensino e aprendizagem. A falta é vermelha. Isso faz com que o verde decaia do sistema para outros tons de cores, levando a escola a ser um ponto de atenção, o que resulta na responsabilização da direção por uma demanda que não é pedagógica, mas de vigilância. Ademais, há uma coerção do trabalho escolar, como posto em “os diretores de toda a escola têm acesso e são chantageados pra que o seu *BI* esteja verdinho...”, pois a avaliação da equipe diretiva, e consequentemente da escolar, depende dos números do *Power BI*. A palavra “chantagem” é outro signo ideológico forte, que chama atenção no discurso, (des)revelando, na visão do docente, que há mecanismos coercitivos entranhados às estruturas do funcionamento educacional. Assim, segue-se as problematizações:

D1/02: [...] se eu tenho um aluno que está de atestado... se eu tenho um aluno que não tem acesso à internet na própria casa [...] ou mora no sítio e não tem transporte naquele dia porque choveu muito... então tudo isso vai fazer com que esse *BI* apareça vermelho por conta das faltas do não acesso e aí o diretor vai ser responsabilizado... tanto é que a avaliação do diretor junto ao Núcleo de Educação não se baseia em nota ou em presença como nós professores...a nossa avaliação de desempenho do diretor é avaliada por essas porcentagens do *BI*... então ele pode não ter toda a sua pontuação pra subir na carreira é... por conta dessas notas que a escola obteve

Há outro ponto a se considerar no excerto **D1/02**: a avaliação dos diretores. Não consta a qualidade do trabalho, porém de manutenção das plataformas. Com isso, percebemos que a equipe diretiva é orientada para realizar a função de monitoramento, intensificando demandas burocráticas. O recurso digital *Power BI* atrela o trabalho escolar mais ao aspecto quantitativo do que qualitativo. A meta, o número, o verde ratificam-se nos colégios estaduais à medida que o diretor, o professor e o aluno são apagados do processo de ensino e aprendizagem. A direção, inclusive, é mantida sob números de acesso, o que afasta o trabalho diretivo de outras realidades pedagógicas de responsabilidade de outras equipes escolares de sua tutela. Os diretores, no gerencialismo de plataforma, são reduzidos a monitores de metas do *BI*.

D4 contextualiza a visão de colegas professores e, no excerto abaixo, o monitoramento do *Power BI* é reafirmado em sua associação às plataformas presentes no ambiente escolar, como as do ensino de línguas.

D4/02: em sua maioria não gostam... porque é... eles se sentem muito monitorados... muito fiscalizados o tempo todo né... não sei se você conhece mas a gente tem o *Power BI* né que é um sistema que todo diretor toda diretora da escola... assim como os coordenadores têm a possibilidade de verificar se o professor... fez a proposta por exemplo no caso da Redação Paraná...

proposta de produção... se ele fez a devolutiva pro aluno se ele corrigiu se ficou em aberto... se esse processo não foi concluído o professor é convocado pra conversar... a mesma coisa acontece com Leia Paraná, a mesma coisa acontece com o MatiFic... que é de matemática e com as outras plataformas então tudo é monitorado né... então a maioria não gosta

A vigilância é associada a um estado de sentir-se fiscalizado, criando tensões e demonstrando, assim, que o professorado da rede pública sente - e não gosta do fato de - que seu trabalho seja constantemente vigiado por seus superiores. O trecho “se esse processo não foi concluído o professor é convocado pra conversar” ratifica a ideia de monitoramento e ajuste de conduta. Os professores devem fazer o trâmite de seu trabalho docente pelas plataformas, alimentando números no *BI*. Caso a cor desse sistema oscile para outras que não a verde, os docentes prestam contas de seu serviço de modo formal, como indicado pelo verbo “convocado”. Aliás, a condição para ser convocado, conforme indica a conjunção “se”, somada aos argumentos que são lançados, deixa entrever que os professores conhecem bem as condições a serem cumpridas no uso da plataforma Redação Paraná. Ao final do excerto **D4/02**, o trecho “então tudo é monitorado” desvela um controle sobre as ações que acontecem no ambiente escolar.

O sistema *BI* rege a vida diretiva e as plataformas dos componentes curriculares dos colégios estaduais. Nesse sentido, ele é o meio pelo qual o trabalho escolar é monitorado. Há, portanto, um protocolamento da vida docente, diretiva, de gestores e estudantil. O panóptico digital escolar é viabilizado por meio do *BI*. Todos se observam, ou ainda, todos se cobram, o que faz com que o Núcleo cobre a direção. Esta, por sua vez, dependente de avaliações quantitativas do *BI*, cobra o professorado sob sua tutela. Há, assim, um ciclo no panóptico digital plataformizado da educação paranaense que se subjaz nas metas educacionais.

As metas, aliás, já são percebidas pelos docentes e, no atual contexto educacional, é explicitada a necessidade de bater metas, como aparece em **D2/03**, o que reforça a política gerencialista nas escolas da rede pública estadual.

D2/03: HÁ essa obrigatoriedade e a gente precisa cumprir e hoje já se fala abertamente METAS antes não falava-se assim e hoje já estão falando METAS

Já em **D4/03**, percebemos a falta de consulta às escolas, demonstrando a não abertura dentro de ambiente institucional e a imposição do uso de plataformas.

D4/03: não houve uma escuta dos professores... pelo que eu ouço os colegas falando no período em que foi implantado... não houve uma escuta dos colegas...

Se houve o que foi relatado por **D4/03**, o Estado fechou-se em uma alteridade do *eu-para-mim*. Em Bakhtin (2011), percebemos que a interação social forma os sujeitos. É por meio do outro e com o outro que os sujeitos se constituem. Assim sendo, “eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro” (Bakhtin, 2011, p. 341). A autoconsciência necessita do outro. O diálogo entre o eu e o outro é o que faz os sujeitos serem formados, constituídos no mundo, o que não parece ser o caso.

D2/04: quem tá há muito tempo fora da Educação BÁ:SICA de como é realmente... como acontece aqui... imagina só quem tá no poder... quem tá lá encima há muito muito tempo... eles não têm essa noção de como acontece - - então pode ser que até tenha sido... democraticamente dentro de um grupo específico que eles tenham votado tenham achado que isso faz sentido... mas eles não TÊM mais a vivência da sala de aula... então foi impositivo no sentido deles não... não terem feito nenhum tipo de TESTe... eles decidiram lá entre eles ... sei lá de que forma (de por) forma de voto algo assim - - mas quando veio pra nós não houve diálogo aberto - - então é isso e façam.

O *eu-para-mim* é uma alteridade fechada dentro de si. O outro é abandonado. Se não há o eu-para-outro e outro-para-mim, ocorre separação. A individualidade, portanto, ganha destaque enquanto o outro é desconsiderado. Em **D2/04**, a exclusão da escola no processo de plataformização do ensino está relacionada ao fechamento da SEED e do governo para si. Sem consultar as comunidades escolares paranaenses, não houve (re)conhecimento acerca de como seria possível implementar as plataformas considerando a sala de aula. No trecho “pode ser que até tenha sido... democraticamente dentro de um grupo específico que eles tenham votado tenham achado que isso faz sentido” o modo do subjuntivo é recorrente (“tenha sido”, “tenham votado”, “tenham achado”), demonstrando a formulação de uma hipótese, uma possibilidade. Na sequência, a conjunção “mas” encadeia a continuação da fala de **D2/04**, indicando uma ressalva ao que foi dito anteriormente: “mas eles não TÊM mais a vivência da sala de aula”. Antes da ênfase em “TÊM”, há o advérbio “não”; e, a partir do que se é dito em **D2/04**, expressa insatisfação por ter que cumprir ações planejadas por pessoas que ele/ela considera distantes da realidade escolar.

Ainda sobre esse excerto, o trecho final “então é isso e façam” (des)revela a obrigatoriedade, a imposição do uso de recursos digitais plataformizados, sem direito a

discussão e contestação. Ao concluir sua fala, aparece o discurso direto: em “é isso e façam” é retomada uma ordem dada por alguém a D2. O discurso autoritário reverbera-se reproduzido na voz do/a professor/a, que desabafa sobre o que ouve. Para Mikhail Bakhtin (2015 [1934-1935]), o discurso autoritário (*avtoritarnoe slovo*) é aquele que exige ser aceito integralmente, sem margem para negociação, diálogo ou modificação. Não somente a D2, mas a um coletivo de professores. O verbo “fazer” está no imperativo e no plural, expressando, portanto, uma imposição geral e não particular. Há algo a mais: “é isso” indica uma aceitação por parte de quem falou. A forma “é isso” está vinculada ao trecho anterior e ao final “mas quando veio pra nós [a plataformização] não houve diálogo aberto”. O “é isso” retoma a não abertura de diálogo sobre as plataformas nas escolas. Nesse sentido, “é isso e façam” é um discurso direto de alguém que mostra a aceitação dos recursos digitais que vinham para a educação pública paranaense ao mesmo tempo que o diálogo é arrancado, por meio do modo imperativo.

5.2.1 Cronotopo de cobrança

A imposição das plataformas influencia o trabalho escolar como um todo e cerceia a autonomia dos professores na organização do conteúdo de suas aulas. Para D9, a plataformização causa o adoecimento profissional e força a cobrança, valorada como improdutiva para o processo de ensino e aprendizagem, sendo adjetivada como não benéfica.

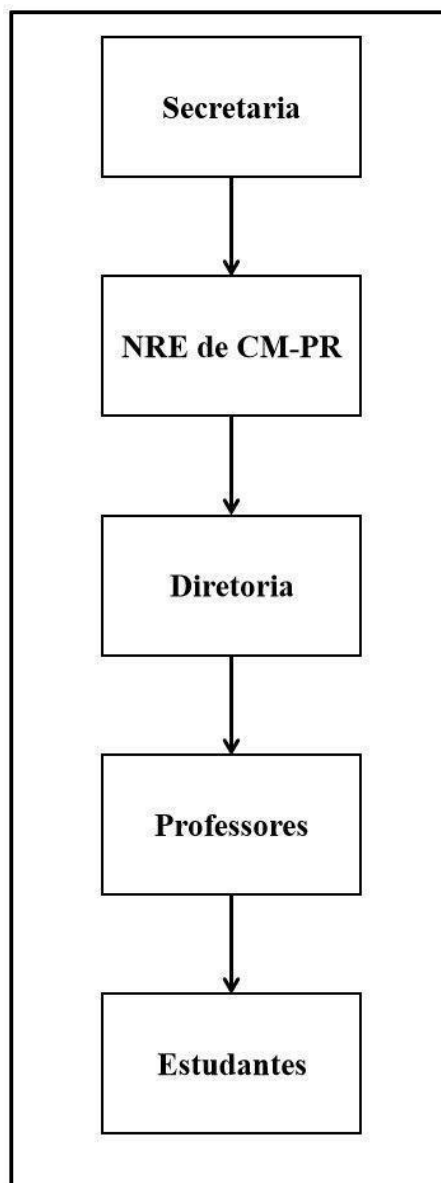
D9/08: então pra mim essa... inserção de plataformas... ele adocece o: os docentes os professores porque a gente é obrigado a bater as metas mas não tem um... um real assim... benefício no processo de ensino e aprendizagem

No excerto acima, “ele adocece o: os docentes os professores porque a gente é obrigado a bater metas”, o “ele” é o pronome que retoma “inserção de plataformas”, desvelando que D9 concebe o processo de plataformização como adoecedor, uma vez que é o sujeito do verbo “adoecer”. Somado a isso, a conjunção “porque” traz uma oração subordinada adverbial causal, tratando uma relação de causa e consequência. A inserção de plataformas adocece, na visão de D9, por conta da cobrança. A voz passiva “a gente é obrigado” sem a presença do agente da passiva, (des)revela que a imposição vem da estrutura. Já o signo ideológico “metas” vincula-se ao cumprimento de demandas em dado tempo cronológico estipulado. Para Medviédév (2019 [1928], p. 185), “a palavra entra no enunciado não a partir do dicionário, mas a partir da vida” social e da avaliação social que representa. Assim, o signo “metas” desliza do campo empresarial para o educacional, imputando à educação um caráter mercadológico.

A cobrança por metas, em **D1/03**, revela traços adoecedores, nocivos aos professores.

D1/03: uma vez que... as escolas em sua maioria por meio do Núcleo de Educação que... é recebe essas informações essas obrigatiedades pela SEED pela Secretaria obrigam os diretores a obrigar os professores a obrigar os alunos... essa forma escalonada é... de DEVERES ela tem sido o foco de muita discussão de muita pressão de muito adoecimento dos professores uma vez que a gente perde a autonomia de ESCOLHA do conteúdo [...] embora uma grade curricular que a gente sabe que é necessária que seja explicada em cada série em cada ano...

No discurso de **D1/03**, vemos a metáfora de uma cascata de obrigações e imposições. Percebemos que a cobrança parte da SEED e termina nos alunos. Assim sendo, há um fluxo que se inicia na Secretaria, passa pelo NRE, alcança as diretorias escolares, sinaliza os professores e, por fim, recai nos alunos (Figura 4). Assim sendo, é constituída uma das características do cronotopo paranaense, especificamente, o pequeno tempo-espaço vinculado ao NRE de Campo Mourão-PR. O gerencialismo de plataforma influencia, portanto, os sujeitos que frequentam os colégios estaduais, impossibilitando o exercício de uma autoria docente capaz de avaliar as peculiaridades, as necessidades de cada classe, de cada aluno, bem como as melhores escolhas para promover novos níveis de desenvolvimento. A figura 4 demonstra a rede hierárquica estrutural que prevalece no estado do Paraná.

Figura 4 - Pequeno cronotopo de cobrança

Fonte: O autor, baseado nos discursos docentes.

A demanda pelos dados gera discussões nas escolas. No trecho “essa forma escalonada é... de DEVERES ela tem sido o foco de muita discussão de muita pressão de muito adoecimento de professores”, a pauta do ritmo da cobrança, marcada pela ênfase em “DEVERES”, é um processo contínuo, pois “tem sido” discutida pelos professores.

Ainda, a cobrança causa pressão e adoecimento no ambiente escolar. Isso está relacionado à perda de autonomia/autoria profissional, como vemos no trecho “uma vez que a gente perde a autonomia de ESCOLHA do conteúdo”. A conjunção “uma vez que” indica uma explicação. Dessa forma, no discurso de **D1/03**, evidencia-se a relação entre discussões, pressão e adoecimento no ambiente de trabalho, bem como o cerceamento da autonomia docente.

A saúde do professorado é comprometida pelas pressões estruturais sobre como se deve trabalhar o conteúdo em sala de aula. Ao usar a conjunção “embora”, é marcada uma concessão em **D1/03**, manifestando compreensão da grade curricular como “necessária”. A liberdade em como os conteúdos dela são trabalhados, todavia, é impossibilitada pelas obrigações do cronotopo em que os sujeitos estão inseridos. Em **D1/04**, temos mais um exemplo de denúncia desse fato:

D1/04: então por exemplo se eu reconheço que a gente tá tendo uma Copa do Mundo, - - eu posso pegar aquele conteúdo que tá lá no final do ano... ou lá no começo do ano e aplicar em um momento diferente do ano para que combine com a situação do país ou a situação da Copa enfim é... o caso da COP agora... falar dos problemas climáticos como a gente já sabia que teria essa discussão aqui no Brasil nessas duas semanas era algo que poderia ter sido trazido para esse momento já para combinar com as discussões que os alunos poderiam já ter acesso por meio da mídia e aí a gente não tem mais essa autonomia de escolha.

Em **D1/04**, a situação de encurtamento da autonomia ou da autoria docente é exemplificada por meio da Copa do Mundo e da Conferência das Partes (COP). O professor, antes da obrigatoriedade das plataformas, poderia flexibilizar a organização dos conteúdos conforme o momento histórico em que está situada sua turma, a fim de realizar uma aprendizagem produtiva. A contextualização no ensino não é apenas uma estratégia de motivação, mas um princípio pedagógico fundamental para que o conhecimento deixe de ser uma informação abstrata e se torne sentido. Quando os conteúdos são desconectados da realidade, o aluno tende a recorrer à memorização mecânica, o que Bakhtin chamaria de aceitação de um discurso autoritário — algo que vem de fora, pronto e inquestionável, mas que não se funde às vivências do sujeito. No trecho “falar dos problemas climáticos como a gente já sabia que teria essa discussão aqui no Brasil”, D1 demonstra a possibilidade de unir o tema da sustentabilidade ao conteúdo de seu componente curricular. Essa questão, porém, não é mais viável devido ao cerceamento de autonomia profissional, ou como preferimos, autoria docente, como manifestado no trecho “e aí a gente não tem mais essa autonomia de escolha”. Com isso, a organização dos conteúdos é tolhida dos professores.

O encurtamento da autoria docente está vinculado ao monitoramento de uso das plataformas, visto que há metas educacionais a serem alcançadas e mantidas no patamar verde, como discutido em **D1/01**, bem como padronização e engessamento de conteúdos a serem trabalhados. Ressalte-se que, quando o conteúdo dialoga com a realidade do/da estudante — seja ela social, cultural ou profissional —, ele/ela deixa de ser um espectador passivo. A

compreensão ativa é uma baliza do Círculo importante de ser considerada na educação. Como assinala Bakhtin (2016 [1979]), ao ouvir ou ler, o sujeito assume imediatamente uma atitude em relação ao que é dito. O ouvinte concorda, discorda, completa a ideia, aplica o conhecimento ou se prepara para uma ação e isso pode ser facilitado se ele/ela reconhece o objeto do discurso dos já ditos, por isso a importância da dialogicidade e da conexão com a realidade quando se trata do trabalho com a língua(gem).

Em **D4/04**, encontramos o afastamento entre a realidade escolar e o contexto devido ao uso constante e vigiado de recursos digitais plataformizados.

D4/04: sim porque ela é monitorada... né... é... ela tira porque... por mais que eu conheça... é... os meus alunos aquilo que eles necessitam e que eu poderia trazer qualquer outra proposta num dia de aula meu... como está no cronograma e eu preciso seguir aquela utilização e isso acaba me atrapalhando.

No excerto acima, D4 relaciona o uso impositivo ao monitoramento. Em “porque ela é monitorada”, a conjunção “porque” introduz uma explicação acerca da retirada de autonomia docente por conta das tecnologias plataformizadas. É utilizado um outro “porque” em **D4/04**, apresentando outra justificativa quanto à apreensão da imposição das plataformas em sala de aula. O monitoramento dado pelo “cronograma” impede o trabalho docente atento às necessidades do alunado. A locução conjuntiva “por mais que” ressalta uma concessão, manifestando a impossibilidade de uma ação dirigida às necessidades dos alunos. Ao final do excerto **D4/04**, percebemos o posicionamento axiológico: “acaba me atrapalhando”. Portanto, as plataformas, nesse excerto, impedem, atrapalham o desenvolvimento do trabalho docente e da aprendizagem dos estudantes. Essa descontextualização, em nossa visão, favorece uma compreensão passiva por parte do aluno, como uma abstração teórica, já que com arraigamento na vida real, a compreensão é sempre ativa (Bakhtin, 2016 [1979]).

D10/02 lamenta sobre a retirada da autonomia metodológica:

D10/02: hoje em dia a gente não pode mais fugir delas... às vezes a gente tem outras metodologias... outras atividades que pensamos em propor e acabam ficando de lado porque há a obrigatoriedade.

No excerto **D10/02**, a estrutura linguística “não pode mais” indica a perda da possibilidade de fugir das plataformas, isto é, de não as utilizar, não as aplicar em sala de aula quando o docente quiser recorrer a outros encaminhamentos metodológicos para suas práticas pedagógicas. No trecho “acaba às vezes ficando de lado porque há a obrigatoriedade”, é

explicitado, por meio da conjunção “porque”, um motivo para não recorrer a “outras metodologias, outras atividades”: a cobrança das plataformas como instrumento no ensino e aprendizagem é a razão para que **D10** não lance mão de outras metodologias em sua sala de aula.

D10/03: O problema é... A QUESTÃO DA COBRANÇA que é totalmente inviável se você quiser fazer um trabalho minimamente decente entende? então você acaba às vezes correndo... você acaba... é... as - - não pedindo uma reescrita como você GOSTARIA por causa da questão do tempo da META do número... isso impossibilita o trabalho.

Em **D10/03**, há ênfase no predicativo do sujeito “A QUESTÃO DA COBRANÇA”, evidenciando qual é, segundo D10, o problema com os recursos digitais plataformizados. O tom emotivo-volitivo, marcado pelo cronotopo em que os sujeitos estão inseridos, manifesta-se no discurso (Bakhtin, 2010 [1927]). No caso desta pesquisa, o docente D10 enfatiza a cobrança, considerando a forma como as plataformas são requeridas na educação linguística como problemática. Bakhtin (2010 [1927], p. 87) afirma que “nenhum conteúdo seria realizado, [...] se não se estabelecesse um vínculo essencial entre o seu conteúdo e o seu tom emotivo-volitivo, isto é, o seu valor realmente afirmado por aquele que pensa”. Nesse sentido, encontramos em **D10/03** a valorização do signo “cobrança” como algo que tolhe a autonomia docente e compromete a qualidade do ensino dos conteúdos nos colégios da rede pública estadual.

O trecho “A QUESTÃO DA COBRANÇA que é totalmente inviável se você quiser fazer um trabalho minimamente decente” desvela o elo entre o modo como o trabalho impositivo das plataformas se dá e a perda de qualidade no trabalho docente. Ao anteceder o adjetivo “inviável” com o advérbio “totalmente”, ocorre um realce para o signo “cobrança”, valorando-o como comprometedor de um trabalho adequado. Além disso, a conjunção “se” indica uma condição. Com isso, é proposta uma situação em que “um trabalho minimamente decente” é alcançado se a cobrança é reduzida. Caso contrário, a produtividade do trabalho é, para D10, afastada da sala de aula.

Ainda sobre **D10/03**, a cobrança é valorada novamente junto do signo “meta”, uma recorrência marcada nos discursos dos entrevistados. No trecho “você acaba... é... as - - não pedindo uma reescrita como você GOSTARIA por causa da questão do tempo da META do número... isso impossibilita o trabalho melhor”, é explicitada a impossibilidade do trabalho docente devido à cobrança em bater metas em um determinado prazo, enquanto se mantêm os números no sistema escolar. Pressupõe-se que processos importantes, tais quais recomendados

pelos desenvolvimentos da Linguística Aplicada para que a escrita se desenvolva como um trabalho processual, que abarca planejamento, revisão e reescrita (Gasparotto; Menegassi, 2019), não podem se efetivar. O entrevistado demonstra conhecer teorias sobre escrita e lamenta não poder aplicá-la como “gostaria”. O futuro do pretérito, como tempo hipotético, marca a insatisfação do docente, que gostaria de desenvolver o trabalho de acordo com as teorias, mas não pode.

Há, ainda, outra questão suscitada pela obrigatoriedade e pela cobrança das plataformas e que interfere no cronotopo: a morte.

D10/04: TODOS pelo menos eu falo do meu contexto de amigos de colegas das escolas por onde eu passei... todos têm as mesmas queixas porque como eu disse quando você é professor e você tá lá dentro da sala de aula... você sente a dificuldade do aluno... você sabe qual é o contexto de onde aquele aluno vem... a dificuldade que ele tem de escrever de ler... por exemplo... em língua materna não é a tecnologia que vai sanar... então todos os professores defendem essa não obrigatoriedade... todos os professores que eu conheço defendem essa não obrigatoriedade que tem causado tanto cansaço... MORTE intriga... porque a cobrança que passa de um passa pro outro e passa pro outro ...até descer no professor... muita gente já foi cobrada por essa plataforma

No excerto acima, as vozes de outros colegas de trabalho se congregam por meio da percepção de D10 no que concerne à heterogeneidade da sala de aula e à insuficiência do uso obrigatório de plataformas. Em “todos têm as mesmas queixas porque como eu disse quando você é professor e você tá lá dentro da sala de aula você sente a dificuldade do aluno você saber qual é o contexto da onde aquele aluno vem”, é apresentada a comunhão de vozes no pronome “todos”. Em seguida, a justificativa aparece intermediada pela conjunção “porque”, ratificando a união de posicionamentos de professores do contexto de trabalho de D10. Ao explicar, é evidenciada a singularidade de cada turma e de cada estudante, demonstrando, com isso, a heterogeneidade do ambiente escolar na carreira docente. Cada aluno traz uma trajetória irrepetível, uma assinatura de mundo. Na perspectiva do Círculo de Bakhtin, disposta em *Para uma filosofia do ato responsável* (Bakhtin, 2010), trata-se do não-álibi no ser: ninguém pode ocupar o lugar daquele aluno ou responder por ele no grande diálogo da vida. “O ato responsável é precisamente, o ato baseado no reconhecimento desta obrigatoria singularidade” (Bakhtin, 2014, p. 99). A isso é somado o trecho “a dificuldade que ele tem de ler de escrever por exemplo não é a tecnologia que vai sanar”, o qual manifesta um posicionamento crítico frente ao uso obrigatório de tecnologias: não é a cobrança pelo uso de recursos platformizados que melhora o desenvolvimento do estudante.

Além disso, encontramos um posicionamento coletivo pelo afastamento da obrigatoriedade das plataformas, percebido em “todos os professores defendem essa não obrigatoriedade”.

Em **D10/04**, a morte está vinculada ao signo “cobrança”. No trecho “essa não obrigatoriedade que tem causado tanto cansaço... MORTE... intriga porque a cobrança que passa de um... passa pro outro e passa pro outro até descer no professor... muita gente já foi cobrada por essa plataforma”, o pronome “que” retoma o substantivo “obrigatoriedade”, constituindo uma oração subordinada adjetiva restritiva. Assim sendo, qualifica de modo específico o que o substantivo que antecede o pronome é. No caso de **D10/04**, o signo “obrigatoriedade” é vinculado à fadiga e, com destaque, à morte. A entonação valora conforme o posicionamento de quem fala (Bakhtin, 2010). Nesse sentido, a valoração em **D10/04** desvela uma preocupação e protesto pela vida. Para Bakhtin, o “Eu” não é uma substância estática, mas um acontecimento que exige energia, posicionamento e, acima de tudo, a presença do outro. A partir de Bakhtin (2010), quando se discute a filosofia do ato responsável, compreendemos que quando a pressão externa, institucional e produtiva torna-se esmagadora, o sujeito perde a capacidade de realizar o “ato responsável”. A morte por automatismo ocorre devido ao cansaço extremo, pois deixamos de agir como sujeitos éticos e passamos a agir como máquinas funcionais. O “Eu” que assina o ato desaparece, dando lugar a uma resposta mecânica. É a transformação do sujeito em objeto.

No caso do excerto, há uma referência extratextual a um evento que aconteceu no estado do Paraná em 2025, constituindo o grande cronotopo paranaense e influenciando, por consequência, os pequenos cronotopos de cada NRE. Em 30 de maio de 2025, morreu a docente Silvaneide Monteiro Andrade, que lecionava LP, em Curitiba. Essa profissional faleceu durante uma reunião na qual deveria prestar esclarecimentos sobre o uso de plataformas para pessoas do NRE de sua cidade e equipe pedagógica da escola em que estava. A notícia repercutiu entre os profissionais da área da Educação estatal e ganhou refração nos discursos no período em que foram coletados. Com isso, percebemos como o contexto extraverbal do enunciado o influencia e o determina. A morte da docente representa, em **D10/04**, uma das valorações que envolve o signo “obrigatoriedade”.

Não só no discurso de D10, mas também em D9, a morte da professora da área de línguas aparece e valora os signos “obrigatório”, “BI” e “Redação Paraná”.

D9/01: por mais que a SEED alegue né... sobretudo após ali a notícia da morte da professora que teve um infarto por ter sido cobrada... ser da área de letras

né... que ela foi cobrada a respeito da Redação Paraná... por mais que a SEED coloque que não é obrigatório... as cobranças vêm... seja em grupos de whatsapp que nós temos... lá o embaixador do núcleo... seja por meio da gestão da escola... porque aí tem que atingir o BI... então assim democrático seria se não houvesse nenhuma penalização ou nenhuma cobrança e o professor ficasse à vontade para trabalhar ou não né... e como nós somos obrigados pra mim não é democrático

A morte da professora está relacionada à cobrança da obrigatoriedade do uso das plataformas que, segundo D9, não é percebida como obrigatória pela Secretaria. A cobrança é, em **D9/01**, associada à morte, visto que “as cobranças vêm” e a docente curitibana morreu devido à imposição recorrente da obrigatoriedade do uso de tecnologias em suas práticas. No trecho, “ela foi cobrada a respeito da Redação Paraná”, o signo “Redação Paraná” é vinculado à morte da docente, visto que a exigência parte do uso da plataforma. O uso, inclusive, alimenta o BI. Assim sendo, a plataforma BI se encadeia à cobrança e à vigilância, haja vista o trecho “as cobranças vêm... seja em grupos de whatsapp que nós temos... lá o embaixador do núcleo seja por meio da gestão da escola... porque aí tem que atingir o BI...”. Percebemos que o signo “obrigatoriedade” relaciona-se aos outros, a saber, “vermelho”, “verde”, “cobrança”, “meta”, “número” e, agora, “morte”. As valorações estão, na esfera escolar, envoltas em um tempo-espaço que demanda metas educacionais que causam adoecimento profissional, devido às exigências e monitoramento por números e dados gerados a partir do uso constante de plataformas.

Há uma reflexão sobre a obrigatoriedade ao final de **D9/01**. No trecho “democrático seria se não houvesse nenhuma penalização ou nenhuma cobrança”, o verbo “ser” manifesta seu aspecto condicional e é seguido da conjunção “se”, indicando uma hipótese. No caso, o uso democrático das plataformas na sala de aula não é uma realidade, mas uma hipótese. Em **D9/01**, a penalização e a cobrança apontam para a imposição e obrigação. Se não acontecessem, seria, para D9, democrático.

D6/01: É uma imposição não temos pra onde correr... os professores estão reféns das plataformas hã... e estão doentes né... estão cada vez mais doentes né... MORRENDO sendo cada vez mais hã... tratados como apenas números né

As plataformas são valoradas como impostas em **D6/01**. Além disso, os professores são concebidos como adoecidos, cativos, desumanizados e em um processo de mortificação, uma vez que o verbo “morrer” está no gerúndio. A entonação enfática em “MORRENDO” manifesta o posicionamento de D6, abarcando um fenômeno contínuo. A desumanização é associada ao

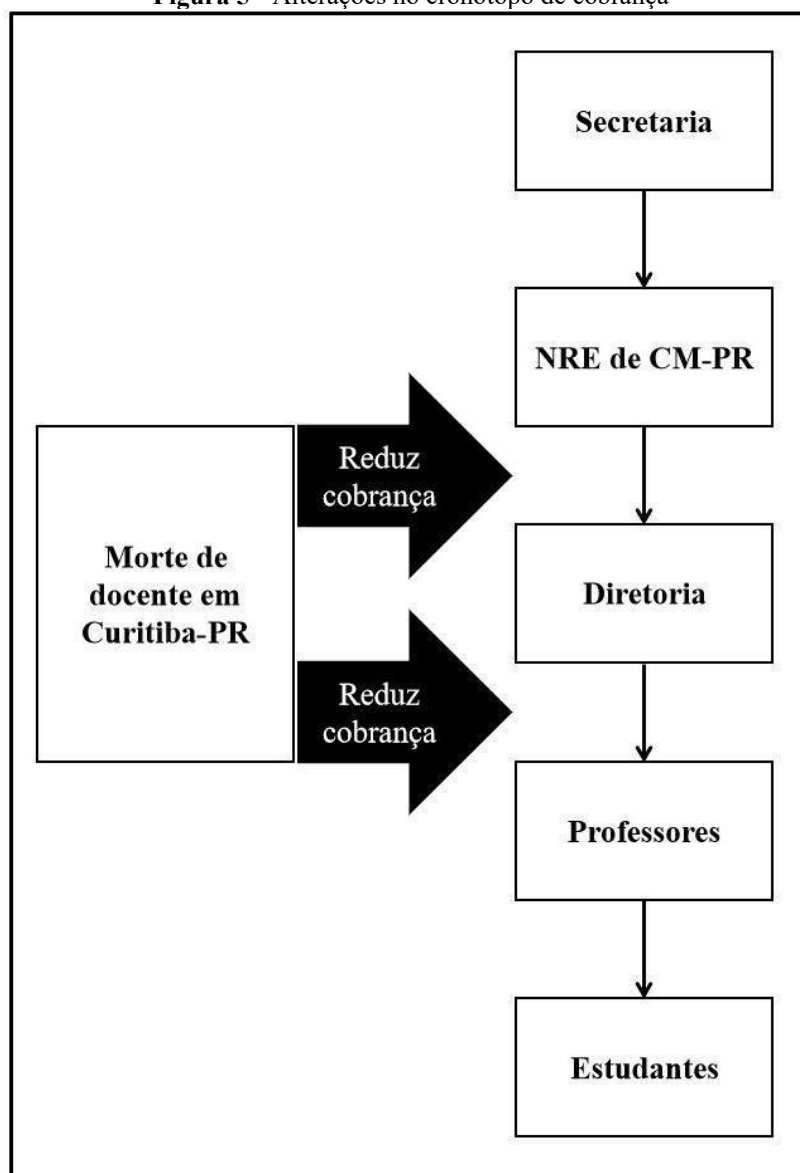
número e à prisão engendrada pelo uso compulsório de plataformas no ambiente de trabalho. Mais que isso, professores são vistos como “apenas números”. O advérbio “apenas” enfatiza o posicionamento axiológico de quantificação no atual contexto paranaense de educação linguística.

D3/02: depois daquela morte infelizmente... daquela professora... eles deram uma maneira... eu senti isso porque até então era assim... a cobrança de tanto aquelas redações e mandavam assim em VERMELHO laranja e verde o professor que estava no vermelho... [...] era aquele bombardeio cobrando... direção cobrando... direção cobrando a gente e a gente cobrando aluno né... e tem prazo data... fora do prazo hoje pra fechar então assim TEVE Teve bem essa pressão sabe? [...] Só que esse ano eu particularmente pelo menos lá no colégio achei que... não sei se foi da direção que não cobrou a gente ou foi de cima que não cobrou a direção... mas eu achei que deu uma maneira sabe... só vem aqui no grupo que a gente tem um grupo do Redação Paraná ou que tem o embaixador do Redação Paraná... que ele coloca lá propostas do trimestre... depois ele só dá uma lembrada não tem tanta cobrança como estava nos anos anteriores antes do falecimento daquela professora.

Em **D3/02**, o cronotopo de cobrança é modificado após a morte da docente curitibana. D3 afirma que percebeu a diferença nas relações de trabalho. Ao repetir quatro vezes o verbo “cobrar” no gerúndio, é presentificado o processo de demandas de autoridades estatais. A sequência de “cobrando” enfatiza a constância por bater metas no cronotopo paranaense. Ainda, há um destaque entonacional em “assim TEVE teve bem essa pressão sabe?”, que ratifica a constituição do cronotopo de cobrança engendrado pela plataformização na rede pública de ensino.

As mudanças são percebidas e hipotetizadas no excerto **D3/02**. A conjunção “se” introduz a ideia de possibilidade em “não sei se foi da direção que não cobrou a gente ou foi de cima que não cobrou a direção mas eu achei que deu uma maneira”. A morte da docente corrobora alterações no ritmo da cobrança (Figura 5), demonstrando, desse modo, preocupações estatais quanto à vida dos profissionais sob sua tutela, ou resguardo à problematização que isso poderia gerar em diferentes esferas, como as da mídia, ou da própria esfera escolar, trazendo prejuízos políticos.

Na figura 5, apresentamos didaticamente a noção de alterações que ocorrem no cronotopo de cobrança após a morte da professora.

Figura 5 - Alterações no cronotopo de cobrança

Fonte: O autor, com base em discurso docente.

Ao retomarmos as alteridades que Bakhtin (2010) trata em *Para uma filosofia do ato responsável*, percebemos que o Estado fecha-se na alteridade do eu-para-mim, impondo, na visão docente, de modo violento, os recursos digitais plataformizados. Há, entretanto, um receio estatal: morte. No momento em que o *outro* é bastante desrespeitado, o *eu* estatal recua.

Apesar disso, a cobrança por metas e números ainda continua e reverbera no horizonte do *eu* estatal. Ainda, há um abandono ao professorado da rede, pois lhe são dadas penalizações por não usar as TDICs plataformizadas. Não lhe é oferecida assistência, também. E, no que tange à capacitação para uso de tecnologias nas escolas, alguns docentes pontuam a escassez e a inexistência dela.

D6/02: ((Inspira)) não há capacitação [...] então não há nenhuma capacitação para professor, ah a plataforma funciona como tal. Eu tive a conversa com um, uns coordenadores, né, do núcleo e ele veio explicar de forma bem breve, né, como eu não tinha conhecimento nenhum ele me falou, oh, você tem que fazer assim e assado, e entrou no sistema e mostrou mais ou menos como funcionava, mas assim ((ênfase)) muito por cima, você ó, você entra aqui, loga com seu email ali, aqui é a plataforma, você vê o que você consegue postar aqui, o seu tema, o aluno vai acessar na, no computador no e-mail dele. E é isso. Essa é a capacitação. Uma coisa bem rápida, breve, sobre onde você aperta o botão. Onde você acrescenta ali uma palavra e é- acabou. Essa é a capacitação do estado do paraná

Em **D6/02**, o discurso direto traz a vivência de como acontece o direcionamento para o uso de plataformas. A capacitação, vista como “bem rápida breve sobre onde você aperta o botão”, trata de uso, somente. Em “MU:ITO por cima”, é destacada a superficialidade da formação das plataformas de línguas para professores que ingressam na carreira. A entonação de denúncia docente se concretiza no advérbio de intensidade, pronunciado de forma enfática. Nesse caso, a avaliação social manifesta-se na entonação e “reúne a minuta da época, e o assunto do dia com a tarefa da história” (Medviédev, 2019 [1928], p. 185). No trecho “Uma coisa bem rápida, breve, sobre onde você aperta o botão”, o advérbio “bem” modificando “rápida”, o adjetivo “breve” e o advérbio de lugar “onde” denunciam a superficialidade e mecanização da capacitação docente para o uso das plataformas. Assim, estabelece-se um exemplo cristalino do que Mikhail Bakhtin criticaria como a reificação do fazer docente. O discurso (des)revela a redução de uma atividade intelectual e ética a um gesto puramente técnico e mecânico.

Em “O problema do texto na linguística, na filologia e em outras Ciências Humanas”, escrito entre 1959-1961 por Bakhtin, faz-se uma distinção crucial que ilumina o problema do “apertar o botão”: o estudo da coisa morta. Um objeto não fala, não responde; ele é apenas observado, manuseado. Se você trata a pedagogia apenas como técnica (apertar botões), você a transforma em uma “ciência das coisas”. Já a consideração do sujeito é própria às Ciências Humanas, que estudam o homem como produtor de textos e sentidos. O sujeito, ao contrário da coisa, tem a capacidade de responder. Portanto, dialogicamente, compreendemos que quando a capacitação docente esvazia a palavra de ideologia e a torna apenas instrução técnica rápida, ela está alienando o trabalhador (o professor) do seu próprio instrumento de trabalho: a linguagem.

Não há, em **D6/02**, orientações teórico-metodológicas sobre como trabalhar com os recursos digitais plataformizados.

5.2.2 O discurso docente na esfera escolar

A morte da docente foi suscitada pelo grupo de docentes entrevistados, caracterizando o cronotopo de cobrança e marcando os discursos dos profissionais da área de ensino de línguas. Com isso, percebemos que ocorre o fenômeno da hibridização na esfera escolar, haja vista o cruzamento de discursos de diferentes esferas.

A esfera sociodiscursiva é “um *locus* social, histórico e cultural no qual os enunciados se produzem e circulam” (Acosta Pereira; Brait, 2020, p. 98). Nesse sentido, a esfera é construída ao longo do tempo e nela está arraigada o enunciado, desde sua produção até sua circulação em sociedade. Além disso, há variadas esferas da vida social, organizadas conforme cada especificidade da interação humana. Por exemplo, a esfera médica possui um leque de termos e gêneros discursivos particulares que não são recorrentes na esfera jornalística. De igual modo, textos-enunciados como “prontuário”, “atestado” e “bula de remédio” pertencem à esfera médica, já os gêneros “jornal”, “manchete” e “notícia” pertencem à esfera jornalística. É importante, todavia, ressaltar que

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua” (Bakhtin, 2011, p. 261).

A vida social, assim como os gêneros discursivos e as esferas em que estão alocados, gira em torno da língua(gem) e, por consequência, é envolta pela esfera ideológica. Sendo assim, os signos manifestam-se na interação humana. A palavra, signo de excelência (Volóchinov, 2017), medeia as relações humanas e desvela o posicionamento axiológico dos sujeitos que a usam. Nesta dissertação, analisamos, por meio da entrevista semiestruturada - situação de interação propiciada para a coleta de discursos docentes, emergentes da esfera escolar -, como em alguns signos há manifestações de posicionamentos axiológicos do professorado entrevistado. No caso desta pesquisa, dedicamo-nos aos discursos docentes que circulam na e partem da esfera escolar.

Acosta Pereira e Brait (2020), ao analisarem webnotícias direcionadas a mulheres, percebem que as esferas sociodiscursivas podem ser híbridas, carregadas de aspectos valorativos. Os autores assinalam que, nas notícias on-line pesquisadas, ocorre um hibridismo discursivo “entre três fronteiras:(a) discurso privado e discurso público; (b) entretenimento e informação; e (c) informação e autoajuda” (*Ibid.*, p. 98). Acosta Pereira e Brait (2020) mostram

que, valoradas no cronotopo de comodificação do corpo feminino propiciado por TDICs, as notícias digitais mesclam o particular da vida pessoal de mulheres ao discurso público, entreteendo e informando, como especialistas, assuntos do universo feminino voltados às leitoras. Esse mesmo fenômeno manifesta-se no discurso dos docentes sobre o uso de tecnologias na educação linguística, fazendo emergir hibridizações peculiares a esse discurso, como analisamos:

D5/05: É claro que o profissional que quer uma formação vai ter que se dedicar em horário extra... não sou contra isso... - - mas a cobrança fica muito VIOLENTA e forte no sentido de que nós como professores já trabaLHAMos além do horário... porque nós temos um compromisso com leituras com correção de redações com uma série de questões que a hora-atividade não dá conta... então além disso se nós formos fazer todos esses cursos que são necessários nesses horários extra... nós não teríamos uma vida... é... social uma vida familiar então há uma insuficiência de hora-atividade para que nós consigamos dar conta de tudo isso

Na realidade de D5, os seus afazeres profissionais, se focados em totalidade, impossibilitam-no de viver com amigos e familiares. Em **D5/05**, há uma reflexão sobre a vida pessoal e a profissional. D5 trata a formação como necessária ao desenvolvimento de qualquer trabalhador, valendo-se da oração subordinada substantiva subjetiva para explicitar o que é importante em sua visão de mundo, mas pondera sobre a cobrança em realizar cursos no Formadores. A violência é enfatizada e atrelada ao adjetivo “forte”, revalorando seu posicionamento quanto ao signo “cobrança”. Nesse sentido, e considerando o cronotopo paranaense, a “cobrança” é imposta de modo constante. O cansaço docente é vinculado a tal situação, também.

A jornada de trabalho ultrapassa as horas no ambiente escolar e D5 compreende que as horas-atividades são insuficientes para realizar os afazeres profissionais. Além disso, em **D5/05**, a profissão cruza com a vida social. No trecho “se nós formos fazer todos esse... esses cursos que é necessário nesse horário extra [ao trabalho feito na escola] nós não teríamos uma vida... é... social, uma vida familiar”, a conjunção “se” introduz a ideia de que os cursos, necessários à formação profissional para D5, caso realizados, tolem a vida pessoal. Com isso, o discurso sindical – outra forma de hibridização – toca o discurso docente: “há uma insuficiência de hora-atividade para que nós consigamos dar conta de tudo isso”. Quando o sujeito entrevistado diz que “não teríamos uma vida... social... familiar”, está denunciando que o tempo da instituição está afetando o tempo da vida pessoal. Se todo o tempo é preenchido por trabalho, “cursos

necessários” e “plataformas”, o sujeito passa a ser um “Eu-para-a-instituição”. Assim sendo, seguem-se as reclamações sobre as condições difíceis e exigentes de trabalho:

D1/05: isso [a formação continuada] depende da nossa do nosso acesso a isso... porque poderia ser dentro da minha carga horária de quarenta horas esse tipo de ensino [para melhoria profissional]... isso poderia também... ser facilitado pela minha grade de hora-atividade que não é suficiente há tempos... alguns anos atrás era de sete horas por vinte horas... agora já faz alguns anos também o Governo diminuiu pra cinco horas... então cada vinte... meu padrão de vinte horas... eu tenho quinze em sala de aula e cinco pra preparar... então é pouco também a minha LEITURA de livros de estudo de... de de acesso a essas outras tecnologias... e eu já levo material para casa... já estudo em casa no domingo... se eu precisar estudar mais ainda minha formação continuada vai ficar - - minha vida vai ser em torno disso.

Em **D1/05**, ocorre a mesma hibridização que em **D5/05**: o pessoal, o profissional e o sindical entrecruzam-se, e as necessidades também. D1 percebe a formação continuada como necessária tal qual D5. Assim, tecem uma reflexão sobre trabalho e vida social junto do aspecto sindical. Ao reconhecer a importância da formação, D1 relaciona a grade de hora-atividade atual com a antiga. No trecho “isso poderia também... ser facilitado pela minha grade de hora-atividade que não é suficiente há tempos”. No passado, conforme contextualização dada em **D1/05**, a carga horária dedicada à hora-atividade era maior do que a de agora. O tempo de hora-atividade atual é valorado como insuficiente, “é pouco” para dar conta das demandas de trabalho. Nesse contexto, D1 sugere melhora para o planejamento de aulas no ambiente escolar.

Além disso, D1 confirma, assim como D5, que as demandas do trabalho são realizadas em casa, sendo estendidas aos finais de semana. No trecho “se eu precisar estudar mais ainda minha formação continuada vai ficar - - minha vida vai ser em torno disso”, o discurso pessoal envolve-se com o sindical e o profissional, demonstrando que as atividades do trabalho permeiam a vivência dos docentes. A conjunção “se” introduz uma hipótese que, no contexto do discurso, aponta para uma ideia relacionada às demandas necessárias dos trabalhos. Caso D1 faça mais pelo trabalho, não terá vida pessoal, porque sua “vida vai ser em torno disso”. Sendo assim, são necessárias condições de trabalho melhores para os professores.

Como analisamos a partir dos dois excertos dispostos, concebemos os discursos docentes como híbridos, pois: 1. mesclam o discurso da vida profissional ao da vida pessoal; 2. são atrelados ao discurso sindical e ao jornalístico; 3. reverberam o discurso estudantil e 4. se conectam ao discurso institucional. Trata-se de um discurso fronteiro, que ocorre quando um enunciado habita o limite entre diferentes gêneros e esferas, ganhando força política. A mescla do profissional com o pessoal hibridiza o público e o privado. Ocorre o que chamamos de

borramento das esferas. Ao trazer a vida pessoal para o trabalho, o sujeito docente quebra a “monoglossia”, ou seja, a voz única governamental e introduz a subjetividade como resistência. Já com os discursos sindical e jornalístico, estabelece-se a pragmática da denúncia. O discurso sindical traz a voz do coletivo e do embate, enquanto o jornalístico traz a pretensão de verdade e visibilidade. Quando unidos, o signo deixa de ser apenas uma opinião e passa a ser um “fato político”. É a categoria da alteridade social: o *eu* fala para o coletivo (sindicato) usando a mediação social (jornalismo).

Assim, a categoria que surge na esfera educacional e acadêmica com a escuta dos discursos docentes por meio da entrevista é de um discurso fronteiro de *denúncia e resistência à imposição gerencialista e à obrigatoriedade do uso de tecnologias na educação*.

Trata-se, portanto, de uma produção discursiva marcada pelas relações dialógicas e, logo, pela heterodiscursividade, que possui como uma de suas características o aspecto heterovocal, isto é, a confluência de vozes docentes, discentes e institucionais nos discursos analisados nesta dissertação. Segundo Bakhtin (2015, p. 29, grifos do autor), “as linguagens das tendências e dos partidos, as linguagens das autoridades, as linguagens dos dias sociopolíticos e até das horas (cada dia tem suas palavras de ordem, seu vocabulário, seus acentos)”.

5.2.3 Os programas de formação estatais

No componente curricular de LI, a formação é pouca e inexistente. Em **D2/05**, a falta de conhecimento advém da escassez de cursos de formação continuada na área em que atua. Nesse panorama, D2 tece a reflexão de que os estudos são feitos para “não alcançar a todos”, demonstrando a solidão docente. Esse posicionamento é ratificado ao final do excerto abaixo, quando o sujeito entrevistado afirma que procurou por informações pela *internet* para conseguir fazer seu trabalho.

D2/05: Eu acho que pelo menos na disciplina de língua inglesa é nenhuma nunca tive nenhuma formação... a única que teve quando se dividiu o inglês do Ensino Médio do Ensino Fundamental é... ela foi pra um professor por cada escola e eu era a que tinha a menor carga horária. Então eles não me escolheram... foi outro... essa professora ela era de um outro turno para me repassar as informações... ficava complicado então as informações... as FORMAÇÕES e as informações são feitas de uma forma que não conseguem alcançar a todos... então eu percebo que aquilo que é mais importante... mais relevante pra eles... como o SAEB como o IDEB PARA-SE [...] eu vejo formação pro Leia Paraná de Português que são os que influenciam ((ênfase)) DIRETAMENTE no IDEB no SAEB agora, o inglês... [...] e eu cheguei tendo que perguntar pros outros professores... eu lembro de ver tutorial na internet

[...] não tem nenhum tipo de formação [...] para nós professores que estamos entrando

D2 demonstra que o governo preocupa-se com as capacitações pontuais de professores que incidem sobre os exames de verificação da qualidade do ensino. No trecho “eu percebo que aquilo que é mais importante mais relevante pra eles... como o SAEB como o IDEB... PARA-SE tudo e vamos conversar disso”, a formação continuada é negligenciada em favor dos números que alavancam as metas educacionais. O gerencialismo de plataforma (Reis, 2025), marca do cronotopo paranaense, é desvelado. A ênfase em “PARA-SE” desnuda o foco estatal em alcançar posicionamentos de destaque nos índices nacionais. O verbo enfatizado é seguido de “tudo”, o que proporciona o entendimento de que a realidade escolar se volta ao alcance dos bons índices em avaliações de larga escala.

Ainda, a formação tecnológica em LI é desfavorecida quando comparada a outras plataformas da área de línguas e de outros componentes curriculares. A entonação em “DIRETAMENTE” atrela os índices nacionais às plataformas, desvelando o porquê de existirem cobranças para o uso delas. Como docente de língua inglesa, D2 sente-se desamparado. Capacita-se só, com tutoriais de internet. Sua fala é um exemplo do que Bakhtin (2010 [1920-1924]) chamaria de crise da alteridade e da ausência de acabamento pelo Outro (Bakhtin, 2008 [1963]). Esse discurso (des)revela o abandono do sujeito em um vazio pedagógico, no qual a formação, que deveria ser um processo dialógico de construção de identidade, é substituída pelo consumo de informação técnica e isolada.

Essa questão acerca da formação para professores que ingressam no magistério no cronotopo atual poderia ser abarcada por intermédio de materiais já disponibilizados pelo Estado no começo da pandemia.

D3/03: eu fiz [os cursos de formação do *Formadores em Ação*] sempre pra querer aprender e aí eles passaram lá por [dois mil e] vinte e dois eles deixaram de focar mais... porque subentendia-se que os professores já sabiam usar o meet... já sabiam usar a tecnologia em sala é... o que é um link... o que é um hiperlink papapá... então isso já subentendia-se e aí de lá pra cá focou-se mais assim na área

D3 pontua, de modo breve, o histórico do *Formadores em Ação*, um programa com cursos de formação continuada ofertado pelo Estado. No começo de sua disponibilização, havia cursos atrelados às necessidades advindas do contexto pandêmico, quando os professores da rede pública tinham de adaptar suas práticas ao ensino remoto. Hoje, tais cursos, segundo D3, não estão mais disponíveis, pois “subtendia-se que os professores [...] já sabiam usar a

tecnologia em sala”. A considerar que ainda há professores que ingressam na educação, reutilizar os materiais da pandemia para nortear práticas digitalizadas pode ser uma opção viável, visto que há necessidade de orientações quanto ao uso de TDICs na sala de aula.

Assim como D3 contextualiza, outros docentes ressaltam a existência do *Formadores em Ação*, que surgiu durante a pandemia. Destacamos, porém, que houve outro programa de capacitação que antecedeu aos *Formadores*: o possível *Conectados*, conforme pontua D3.

D3/04: ó é... eu participo até hoje... lá em dois mil e vinte começou o Formadores em Ação, que é o programa, digamos, é... é... que foi depois da pandemia, a gente teve. Antes do Formadores em Ação eu me lembro que eu tive um que foram era chamado... Conectados, não é... esqueci o nome não sei mas teve um programa e eu sempre fiz... primeiro porque os professores têm que fazer um curso para elevar segundo porque eu sempre gosto de tá atualizada né? Então assim já havia é... atualizações programas formação mas não é essa continuava que agora sim é continuada porque antes era assim não era obrigatório não era opcional os professores faziam pra estar inteirados mas de dois mil e vinte aí teve o Formadores em Ação que é esse programa que... é como um grupo de estudo via Meet que você tem que você estuda ali no começo eles passavam exatamente como você mexia com Meet como você fazer um formulário como você usar um () um Kahoot enfim pra você usar a tecnologia em sala Meet era baseado nisso não era obrigatório fazia o que o professor que queria e tinha eram três um a cada trimestre então três no ano né? É... DEPOIS passou-se acabou a pandemia e o Formadores em Ação continuou.

Em 2020, no início da pandemia, o *Formadores em Ação* e o *Conectados* são inseridos pelo Estado como um curso de capacitação docente, mas somente o primeiro continuou após o retorno presencial às escolas. Durante o período pandêmico, os formadores do *Formadores* “eles passavam exatamente como você mexia com Meet, como você fazer um formulário” e outras ferramentas digitais, o que demonstra orientações quanto ao uso de alguns recursos digitais.

Quando os cursos foram ofertados, os docentes não eram obrigados a participar do programa de capacitação. Entretanto, há uma consideração sobre os cursos de formação continuada no trecho “primeiro porque os professores têm que fazer um curso para elevar”, remetendo à progressão vertical da carreira docente. Atualmente, os docentes paranaenses não precisam se inteirar dos cursos do *Formadores em Ação*, mas, caso queiram subir de nível em suas carreiras, precisam fazê-los. Além disso, a participação no *Formadores* está atrelada à distribuição de aulas. Assim sendo, os professores sentem-se obrigados a atender às *meets* e grupos de estudo dos cursos de formação continuada.

D7/03: a capacitação eu acho boa porque nós temos hoje é o... o Formadores em ação... claro que da maneira que ele foi se consolidando não é tão... como que eu posso dizer... é justa né? porque hoje ele é um meio de - - por exemplo o professor... ele é quase que obrigado a fazer se não... mesmo que ele tenha muito tempo de formação de de especialização é... de sala de aula... ele pode perder a vez dele na hora de escolher turma... porque tal professor que entrou mais cedo mas fez Formadores... é meio que imposto esse Formadores

É apreendido no excerto acima que a constituição histórica do *Formadores* não é bastante opcional, “justa” aos professores, visto que “o professor ele é quase que obrigado a fazer” a formação continuada oferecida pelo Estado. A forma não justa do uso dos *Formadores* está atrelada à distribuição de aulas. No trecho “mesmo que ele tenha muito de formação de de especialização é... de sala de aula ele pode perder a vez dele na hora de escolher turma porque tal professor que entrou mais cedo mas fez Formadores”, a conjunção “mesmo que” introduz uma ressalva relacionada à experiência profissional que é desvalorizada pelo curso de formação. O professor mais experiente tem seus direitos desconsiderados se não participar da formação. Em **D7/03**, uma explicação é evidenciada pela conjunção “porque”, concatenando ideias de perda e ganho.

No excerto, cabe ao professor com mais anos de atuação perder em detrimento de um curso estatal. O ganho é oferecido ao docente que faz o *Formadores em Ação*. Salientamos que D7 não critica profissionais jovens. A reflexão desse sujeito refere-se ao aspecto do *Formadores* ser um critério de seleção na distribuição de aulas. A capacitação estatal, valorada como “boa” por D7, é, portanto, valorizada quando comparada ao tempo de atuação dos professores. Assim sendo, o *Formadores* faz parte da obrigatoriedade estatal na área de ensino de línguas, uma vez que rege a equipe docente e suas dinâmicas de trabalho nos colégios.

D5/04: é... e ele [Formadores em Ação] abarca uma série de opções que nós podemos é... selecionar de acordo com a nossa necessidade... PORÉM há uma restrição se eu trabalho recomposição... eu preciso fazer formação em recomposição posso fazer outra? posso mas o tempo não permite se eu vou fazer uma eu não consigo fazer - - eu na minha realidade não consigo fazer duas... oferece-se curso de... sim mas não são... - - entende que não são específicos? É um arcabouço de cursos que você pode escolher mas escolher entre aspas... porque tem que tá atrelado à disciplina que você trabalha então assim pra essas plataformas, eu esperava mais [...]

Sobre **D5/04**, a ideia de adversidade é ressaltada pela/na conjunção “PORÉM”, quando tratada a questão de cursos disponibilizados no *Formadores*. A restrição é direcionada ao componente curricular em que os docentes atuam, portanto “se eu trabalho recomposição eu preciso fazer formação em recomposição”. Mais que isso, é uma escolha limitada, como

explicado pela conjunção “porque” em “escolher entre aspas porque tem que tá atrelado à disciplina que você trabalha”.

Ademais, é ressaltado o aspecto temporal. É possível fazer outras formações vinculadas ao componente de atuação, “mas o tempo não permite”. Nesse trecho, o “mas” introduz a impossibilidade mediada pelo tempo da rotina docente: “eu na minha realidade não consigo fazer duas”. Aqui, percebemos a hibridização de discursos pessoal e profissional. A vida docente é permeada pelo que faz em sua rotina em casa e no ambiente de trabalho.

Os cursos de formação são necessários para o professorado e seu desenvolvimento pessoal, contudo a qualidade do *Formadores* é um ponto de questão em **D5/06**.

D5/06: Nós temos curso de formação... é Formadores em Ação o Estado oferece esse curso Formadores em Ação quando ele começou, ele tinha um perfil bem ruim... ele foi melhorando ao longo do tempo hoje ele é um pouquinho aprimorado...

No excerto **D5/06**, o *Formadores em Ação* é caracterizado como “bem ruim” no começo de sua inserção na educação paranaense e, atualmente, como “pouquinho aprimorado”, demonstrando que a capacitação atual é insuficiente para as necessidades docentes, algo reafirmado por D9 no próximo excerto.

D9/02: Ai... ((voz de desânimo)) a- a capa- as cas- capacitações que são realizadas ali por meio dos Formadores em ação além de ser uma coisa meio que obrigatória porque influencia... em diversos aspectos que a gente faz né... assim é RASA... falta cientificidade né tenta SIM-PLI-FI-CAR determinadas questões nivelando ali por baixo que não dá conta assim... porque o próprio Estado não oferece a estrutura em si e como eu mencionei no colégio [nome da instituição] a gente tem trinta computadores e tem turma 40, 42 alunos. Então... como que ele quer capacitar, ele quer dar TANTA ênfase, tanto foco ali na tecnologia mas se o BÁSICO que é um computador pro aluno usar ele não... ele não proporciona. Então... as capacitações assim são vagas são... ((voz de desabafo)) a gente faz porque é obrigado né... eu sou assim obrigada a fazer por isso que eu faço... mas falar que assim realmente contribui tem uma base científica sólida... não tem

D9 ratifica a obrigatoriedade da capacitação na área de ensino de línguas e denuncia a formação rasa. No que tange à obrigatoriedade, o trecho “a gente faz porque é obrigado né... eu sou assim obrigada a fazer por isso que eu faço mas falar que assim realmente contribui tem uma base científica sólida... não tem” (des)revela, por meio de “a gente”, uma coletividade de docentes forçados a realizar os cursos do *Formadores em Ação*. Outro ponto no trecho destacado é a justificativa dada pelas conjunções “porque” e “por isso” que vinculam a

obrigatoriedade ao motivo para atender às *meets* dos cursos ofertados pelo Estado. A análise das formações via Google Meet, sob a ótica do Círculo, revela uma contradição fundamental: embora a tecnologia prometa conexão, ela muitas vezes institucionaliza um monologismo tecnológico que esvazia a subjetividade do professor. Para Bakhtin (2008 [1963]), a Polifonia exige o encontro de consciências plenas e independentes. Nas reuniões de *Meet* ofertadas pelo Estado, o que ocorre frequentemente é o oposto: o monólogo centralizado. Há uma voz (do palestrante ou do representante do Estado) que detém a verdade do conteúdo. Os professores, com câmeras e microfones desligados, tornam-se apenas receptores. A interação via meet anula a compreensão responsiva ativa, transformando o diálogo pedagógico em uma transmissão de dados. O professor é ouvido apenas como “audiência”, não como interlocutor real.

Além disso, a formação é valorada como “RASA”, não calcada na cientificidade. A isso é somada a falta de infraestrutura nos colégios estaduais em que D9 trabalha. Essa percepção de uma formação rasa e desprovida de cientificidade toca em um ponto nevrálgico da teoria do Círculo de Bakhtin: a separação entre o saber (formal, abstrato) e o ato (a prática ética e responsável). Em sua obra *Para uma Filosofia do Ato Responsável*, Bakhtin (2010) critica o que chama de teoricismo: a tendência de criar sistemas teóricos abstratos que se descolam da realidade concreta da vida.

O excerto **D9/02** é proferido em tons de desânimo e de desabafo, o que demonstra o cansaço docente frente à obrigatoriedade que não considera a realidade da sala de aula e as necessidades de formação continuada de professores da rede.

D10/06: é... há alguns cursos há algumas formações sabe formações curtas grupos de estudo né - - os chamados formadores em ação que vão ter cursos... ações voltadas para o uso de plataformas mas... é... ainda é tudo sobre um aluno muito idealizado... assim como os números que são cobrados da gente... partem duma visão de ALUNO idealizado... sala de aula idealizada e não aquilo que tá no chão real ali acaba que fica um pouco... as pontas ficam soltas e nem sempre a gente consegue aplicar a... algumas metodologias utilizando as plataformas porque a gente não tem esse aluno idealizado é... às vezes a gente não tem também uma escola idealizada que tem um material tecnológico pra atender todas as turmas pra ter tanta cobrança assim eu atualmente...

No excerto acima, os cursos do *Formadores em Ação* são associados ao uso de plataformas. Com isso, percebemos a valorização estatal dos recursos digitais plataformizados ao ofertar a sua formação continuada. No que concerne aos conteúdos presentes nos cursos, são afastados da sala de aula real: heterogênea. Bakhtin (2018 [1975]) utiliza o conceito de cronotopo para descrever como o tempo e o espaço associam-se para dar sentido à experiência humana. Descreve-se um cronotopo de idealização como um tempo linear e um espaço limpo,

no qual as plataformas funcionam e os conteúdos fluem sem interrupção. Um cronotopo do dever ser. No entanto, o cronotopo do chão real é o espaço-tempo da sala de aula concreta — marcado por imprevistos, pela falta de recursos, pelo barulho, pela pluralidade de níveis e pelas tensões sociais. Disso resulta que a formação falha, porque tenta aplicar as regras de um cronotopo (o idealizado) em outro (o real). O resultado, como diz o discurso, é que a formação não converge à realidade, pois não há hibridização entre esses dois mundos, o idealizado e o real, isto é, o dos alunos idealizados e do aluno real com todas as suas dificuldades. A idealização vai de encontro ao que docentes como D10, D9 e D5 sentem que necessitam em sua formação. Inclusive, as metodologias, calcadas na abstração do ambiente escolar, não conseguem ser aplicadas.

Ainda sobre **D10/06**, o “chão real ali” da sala de aula não vai ao encontro das condições de trabalho, algo já apontado em **D9/02**. No trecho “às vezes a gente não tem também uma escola idealizada que tem um material tecnológico pra atender todas as turmas pra ter tanta cobrança assim eu atualmente... é trabalho em uma escola que oferece laboratórios de informática tem tablets mas já houve vezes de eu trabalhar em outras escolas que não tinha o material necessário pra se cobrar ou se cumprir as metas das plataformas”, D10 revela traços de seu pequeno cronotopo de trabalho que contrastam com as metas educacionais. De um lado, a idealização e os números demandados pelo Estado; de outro, a realidade que possui insuficiência de formação adequada e, em alguns casos, de recursos digitais.

5.2.4 A plataforma *Quizzes*

As plataformas são obrigatórias na rede pública e há investimentos recorrentes e milionários para seus aprimoramentos. A obrigatoriedade, valorada como adoeecedora, mortífera e impositiva, faz com que o professorado tenha de usar as plataformas. No ensino de línguas, a plataforma *Quizzes*, que pode ser usada em outros componentes curriculares, é valorada a partir da vivência dos docentes entrevistados.

D5/07: essa do Quizzes, se usada quando o professor, quando for, quando for adequado para o processo de ensino-aprendizagem, quando o professor achar que é o momento de colocar uma atividade diversificada, a plataforma é ((ênfase)) maravilhosa. Nossa, a plataforma é muito boa. Tem jogos, tem quizzes que você pode fazer no modo teste, então você faz uma prova diferente, usando a tecnologia. E o mundo tá cobrando isso, dos profissionais. Tem provas que a gente vai fazer que são via, é computador. Então é interessante que o aluno tenha algum tipo de contato com isso

Em **D5/07**, a *Quizzes* é valorada como “MARAVILHOSA”, demonstrando a qualidade do recurso digital fornecido pelo Estado. Todavia, quando usada de modo produtivo. No excerto acima, a funcionalidade da plataforma é aliada ao uso de metodologias diferentes das tradicionais e, na visão de D5, pertinente ao mundo do trabalho que seus estudantes entrarão. No trecho “tem provas que a gente vai fazer que são via... é computador”, o sujeito entrevistado afirma que a realidade demanda tecnologias para a avaliação de profissionais. Com isso, D5 traz seu posicionamento por meio de uma oração subordinada substantiva subjetiva na qual explicita o que julga interessante, no caso, “que o aluno tenha algum tipo de contato com isso”. Assim sendo, encontramos, em **D5/07**, uma visão de mundo que atrela o uso produtivo de TDICs na Educação à atuação futura do alunado, tendo em vista o mundo contemporâneo permeado por tecnologias que integram a realidade e, ainda, a realidade on-line.

Ainda, há uma condição introduzida no início de **D5/07** pela conjunção “se” e um fator temporal manifestado pela conjunção “quando”. Nesse sentido, D5 demonstra em sua fala que o professor, concebido como responsável pelo processo de ensino e aprendizagem, introduz os recursos digitais quando julgar necessário para sua turma. Quando válida, a plataforma *Quizzes* é “MARAVILHOSA”, valorada como produtiva pelo professor para seus alunos.

D5/08: Então veja bem, não é ser contra a tecnologia, mas a forma como ela foi apresentada pra nós. É... a questão, por exemplo, do, do a gente pode comparar, né, o remédio. É a dose. O remédio pode ser um veneno, pode se-, pode ser um remédio, pode ser salvívico ou ele pode ser mortífero. Depende da dose. Então a tecnologia é a mesma coisa. E a forma como foi apresentada... foi violenta. Essa é a minha concepção

D5 posiciona-se de modo categórico, tecendo uma reflexão sobre a forma de usar tecnologias na educação e sua apresentação pelo Estado. Para esse sujeito entrevistado, o uso de TDICs é metaforizado a partir da figura de um remédio: “a gente pode comparar né o remédio é a dose o remédio pode ser um veneno pode se - - pode ser um remédio, pode ser salvívico ou ele pode ser mortífero depende da dose então a tecnologia é a mesma coisa”. Nesse trecho, a dose medeia a explicação de D5. Por meio disso, é usada a forma linguística “pode ser”, para ponderar os possíveis resultados da intensidade de uso de um medicamento. Se em dose adequada, é “salvívico”; em quantidade errada, mortífero. Para D5, o uso de TDICs funciona tal qual um remédio cuja dose é o fator determinante para as dinâmicas de ensino e aprendizagem em sala de aula. Mais que isso, a apresentação das plataformas “foi violenta”, o que demonstra uma preocupação docente frente às TDICs estatais. A imposição é vista como improdutiva, uma vez que pende para uma dose de veneno.

D10 usa a mesma metáfora da dose que D5 e a atrela à cobrança de uso das plataformas.

D10/07: se não fosse esse uso impositivo a - - se a gente pudesse dosar se a gente pudesse adaptar customizar de acordo com a realidade de cada sala de aula dos alunos seria muito mais eficiente mas... da forma como está acontecendo::: ela não agrega

No excerto acima, a conjunção “se” introduz uma condição relacionada à forma que as demandas por uso de plataforma acontecem no cronotopo paranaense. A obrigatoriedade, “esse uso impositivo” é valorado como uma forma de trabalho que “não agrega”, pois não está vinculado às necessidades singulares de cada sala de aula em que os docentes atuam. D10 entende que a dose, ou seja, a frequência de uso de TDICs, e a adaptação delas ao contexto particular de diversas salas de aula é o meio para alcançar a produtividade no ensino de línguas. Assim, D10 e D5 valem-se da mesma metáfora e dispõem de um posicionamento similar: *tecnofílico-crítico*, visto que sabem do potencial das plataformas para a Educação, porém entendem que essa potencialidade pode ser alcançada por meio de um uso não-obrigatório conforme as necessidades de suas turmas.

Aqui, adiantamos que esse posicionamento reverbera-se em outros discursos docentes que analisamos. E, à medida que a análise é feita, os posicionamentos se somam mutuamente.

D7/04: eu acho que é um ótimo meio pra trabalhar metodologia ativa, então quando eu levo proposta de metodologia ativa na sala, por exemplo, a plataforma Quizzes que ela também é uma, uma cobrança, mas eu gosto muito da plataforma Quizzes, porque é uma forma de manter o estudante engajado de uma forma, de jeito mais, de um jeito mais lúdico. Então o Quizzes, ele tem formas de você fazer uma atividade, algum conteúdo pra você revisar, que você tem lá um modo de pontuação que eles acertam, eles ganham pontos, eles conseguem mudar alguma coisa no personagem ou você faz uma, uma atividade coletiva com a turma que... se ele acerta a pergunta ele tem pontuação pra atacar o outro, pra se defender, enfim. Tudo isso gera um pouco ali de disposição deles pra realizar atividade

D7 compartilha de pensamentos similares ao sujeito D5. As plataformas podem ser “um ótimo meio pra trabalhar metodologia ativa”, ratificando o posicionamento de que TDICs, quando alinhadas à proposta de aula do docente, fazem o processo de ensino e aprendizagem ser produtivo em sala de aula. É evidenciado que a *Quizzes* é um recurso obrigatório, assim como outras plataformas; o docente, no entanto, a concebe como “lúdica” e um meio de “manter o estudante engajado” por meio de uma dinâmica gamificada. Aliás, “tudo isso gera um pouco ali de disposição deles pra realizar atividade”. Com isso, encontramos um posicionamento que

valora o recurso plataformizado *Quizzes* como produtivo para o ensino e aprendizagem de línguas tanto em D7 quanto em D5.

O posicionamento de D7, inclusive, é crítico.

D7/05: então... a depender de como a tecnologia vai pra sala que essas plataformas vão pra sala elas ajudam, sim, no processo de aprendizagem, né

Em “a depender”, D7 introduz uma condição em seu posicionamento sobre as plataformas. O modo, a forma como são introduzidas na sala de aula é o que faz o ensino ser produtivo. D7 enfatiza seu pensamento com o advérbio “sim”, alocado no meio de sua oração após o verbo “ajudar”. Isso manifesta a ideia que D7 atrela ao uso de plataformas. Assim sendo, o sujeito entrevistado é crítico ao mesmo tempo que se posiciona com afinidade às TDICs: a produtividade do ensino e aprendizagem depende da forma como a tecnologia é usada em aula.

5.2.5 A plataforma *Leia Paraná*

A plataforma *Leia Paraná* é valorada de modo bastante diverso da plataforma *Quizzes*. Ao *Leia* são tecidas críticas quanto ao acervo, à metodologia, à obrigatoriedade, à leitura digital e à saúde dos estudantes.

D3/05: agora a questão do obrigatório... é... e o *Leia Paraná* assim os alunos do *Leia Paraná* por exemplo eles tinham que ter 60 minutos semanais de leitura na plataforma né... no começo e até hoje claro que hoje os alunos cada um tem mas - - aluno não tinha isso em casa não tinha como acessar... então a gente tinha que cobrar ele tem que cobrar ele tem que terminar o livro livro tinha que tá finalizado concluído porque o aluno vai lendo a cada 10% de páginas que ele vai lendo ele vai respondendo questões... não sei se você já viajou em uma plataforma... então assim ele vai lendo essas questões daí né e... aí entra aquele embate né? é algo que é obrigatório mas não está acessível pra todo mundo então é uma coisa complicada mas eu acho muito bom no sentido do quê? Por exemplo na biblioteca não tem no meu colégio... de repente todos aqueles exemplares que têm ali na plataforma... então tem o pró e o contra

A obrigatoriedade do tempo de leitura é um critério no *Leia Paraná* a fim de que números sejam registrados no *Power BI*. Além disso, o cronotopo da cobrança se faz presente no momento em que é dito, em **D3/05**, que cabe ao professor cobrar o aluno para que a leitura na plataforma seja realizada. A metodologia do recurso digital *Leia* é apresentada, também. Há uma porcentagem relacionada ao número de páginas dos livros. A cada 10% de páginas lidas,

o estudante deve responder a perguntas na TDIC de leitura. Por exemplo, quando o aluno alcança 10%, aparecem questões. Depois disso, continua a ler e a responder mais perguntas conforme avança na leitura do livro digital.

D3 faz uma reflexão que envolve a realidade dos estudantes da rede pública e a obrigatoriedade do *Leia Paraná*. A falta de acessibilidade é um fato que aparece em **D3/05**, quando contextualizado que alunos não tinham como acessar plataformas em casa. A obrigatoriedade do *Leia* não alcança a realidade dos colégios estaduais, que contam com estudantes heterogêneos, diversos não só em perfil de aprendizagem, mas também socioeconômico, o que influencia nas condições residenciais.

D3 reconhece que a plataforma *Leia Paraná* traz aspectos positivos e negativos para o ensino, como posto em “então tem o pró e o contra”. Para D3, a plataforma de leitura traz um acervo vasto e que pode superar o da biblioteca física do colégio em que trabalha. A obrigatoriedade e a falta de acessibilidade ao *Leia*, porém, se configuram como aspecto negativo. No excerto abaixo, D3 desenvolve sua reflexão sobre o controle sobre a leitura.

D3/06: aí os alunos falam professora mas e se eu... não posso ler outro livro, não posso pegar - - claro que você pode... você deve... tanto é que eu cobrava livros e fiz esse trabalho com eles de outros livros que não estavam na plataforma pra fazer um... um trabalho em equipes pra fazer rotação prestação né enfim... no mais eles tinham que ler aquele... porque depois o que que acontece? é a cobrança pra a direção... cobrança de cima pra a direção... direção pra mim e eu..., fulano, fulano, fulano não acessou o livro ainda fulano, fulano, fulano não encerrou o livro ainda...

A leitura é incentivada e facilitada pelo acesso ao *Leia*, entretanto é de modo obrigatório, condicionado às cores do *BI*. Assim, a leitura é engendrada como um mecanismo de vigilância sobre os alunos e o trabalho docente.

Os livros, inclusive, passaram a ser mandados pela Secretaria. A demanda pela leitura de um livro específico revela a manutenção da homogeneidade dos alunos e das turmas, haja vista que “fecha” a possibilidade de leituras que estejam de acordo com a particularidade de cada colégio estadual e, por consequência, de cada sala de aula. D3 traz o discurso estudantil em sua fala por meio do discurso direto, recriando uma conversa com seus alunos: “aí os alunos falam professora mas e se eu... não posso ler outro livro. O alunado demonstra interesse pela plataforma de leitura, evidenciando, com isso, o lado pró, percebido por D3. A acessibilidade traz livros à baila do horizonte dos estudantes, e isso pode despertar a vontade de ler outros livros que não são obrigatórios. Aliás, tal incentivo é feito por D3. Esse sujeito entrevistado mostrou que consegue produzir atividades com livros que fogem à leitura obrigatória: “tanto é

que eu cobrava livros e fiz esse trabalho com eles de outros livros que não estavam na plataforma pra fazer um... a... um trabalho em equipes”. De todo modo, o excerto analisado representa o exato instante em que o desejo de autoria do aluno colide com o discurso autoritário do currículo ou da lista de leituras obrigatórias. Há, ainda, um choque de cronotopos. O cronotopo escolar é o do semestre, do prazo da prova; o espaço é a sala de aula burocrática. O cronotopo da leitura pessoal, que seria o tempo do deleite, da descoberta, o espaço da intimidade e da escolha livre choca-se com as determinações. Para Bakhtin (2008 [1963]), a literatura é o espaço da liberdade e da heteroglossia; ironicamente, a escola muitas vezes a transforma em um objeto monológico e pesado.

Ainda sobre **D3/06**, aparece ao final do excerto a cobrança pela leitura estudantil que recai sobre o professor: “no mais eles tinham que ler aquele porque depois o que que acontece? é a cobrança para a direção... cobrança de cima para a direção... direção pra mim e eu o aluno... fulano, fulano, fulano não acessou o livro ainda fulano, fulano, fulano não encerrou o livro ainda”. No trecho, o cronotopo da cobrança é desvelado do NRE ao estudante, ratificando o ritmo das demandas estatais no processo de ensino e aprendizagem que ocorre nos colégios estaduais.

D7 pontua questões relacionadas às bibliotecas físicas e à obrigatoriedade mediada pela metodologia de leitura da plataforma.

D7/06: a minha crítica eu penso que gira mais em torno do... Leia Paraná porque eu penso que as nossas escolas têm bibliotecas muito ricas tem processo pra selecionar até hoje quais livros serão... é... é que a escola terá no próximo ano por exemplo... e a biblioteca tá perdendo esse espaço na escola para a plataforma então... é... em várias escolas que eu já trabalhei a biblioteca virou a... a sala de biblioteca digital por exemplo... então os livros eles ficam mais pro canto e no meio ali é onde o pessoal pega o tablet pra fazer atividade então assim eu penso que o Leia Paraná é a minha maior crítica porque as escolas TÊM livros pra serem lidos e tem aquela justificativa de que é pra inspecionar se realmente tá sendo cobrada a leitura... se o estudante está lendo porque tem um ótimo sistema pra verificar se é a leitura com perguntas de interpretação ao longo da leitura

No excerto acima, D7 defende a leitura que ocorre fora das telas por meio de livros físicos disponíveis nas escolas estaduais. O sujeito entrevistado reconhece o potencial da leitura, da valorização da biblioteca e do acervo já disponibilizado, como enfatizado no trecho “penso que o Leia Paraná é a minha maior crítica porque as escolas TÊM livros pra serem lidos”. A crítica ao *Leia* está centrada na hipervalorização do digital em detrimento do analógico, da leitura de material impresso.

Em **D7/06**, evidenciamos um entremeio de leitura analógica, intermediada pelo papel, e leitura digital. É possível trabalhar tanto livros on-line quanto os off-line, assim como D3 o faz em seu ambiente de trabalho. Com isso, apontamos para a possibilidade de um trabalho produtivo entre o que está no aspecto digital e no aspecto físico. É possível mediar o trabalho com a leitura a considerar o livro impresso, com metodologias de leitura voltadas para o leitor contemplativo e o movente (Santaella, 2004, 2013), e o ciberespaço de leitura, práticas comuns para os leitores imersivo e ubíquo, uma vez que se conectam a telas fixas e móveis, respectivamente, para interagir e realizar leitura.

No quesito de leitura digital, D7 reconhece o potencial de leitura na metodologia do *Leia*, ao mesmo tempo que valoriza as bibliotecas físicas e defende o uso dos livros físicos. No trecho “e tem aquela justificativa de que é pra inspecionar se realmente tá sendo cobrada a leitura se o estudante está lendo porque tem uma um ótimo sistema pra verificar se é a leitura com perguntas de interpretação ao longo da leitura”, a metodologia de leitura que ocorre mediante a inserção de perguntas a cada 10% de leitura é valorada pelo adjetivo “ótimo”. Nesse sentido, o encaminhamento metodológico do rol de perguntas é valorizado como positivo para D7.

A obrigatoriedade aparece junto da metodologia empregada pela plataforma. No trecho “e tem aquela justificativa de que é pra inspecionar se realmente tá sendo cobrada a leitura se o estudante tá lendo”, o termo “pra” introduz uma lógica de finalidade. Portanto, concatena a obrigatoriedade às práticas pedagógicas inerentes ao *Leia*.

D7, também, reconhece outros aspectos positivos que acompanham não só a plataforma *Leia Paraná*, mas também outras TDICs voltadas para o ensino e aprendizagem, como a otimização do trabalho, a correção, a diversidade de livros que podem ser acessados em bibliotecas digitais e a implementação de metodologias ativas.

D7/07: a vantagem é essa... otimiza o trabalho... otimiza o trabalho com a correção... é:... nos dá novas alternativas de trabalho... então por exemplo um livro que não tem na biblioteca da escola e às vezes tem na plataforma é interessante também usar dessa:... dessa maneira... é:... também nas metodologias ativas a tecnologia ela ajuda... então ela não é um problema na escola... o problema é a forma que ela está sendo utilizada... ou melhor a forma como ela é cobrada por ser utilizada né?

Como posto no excerto acima, da visão do entrevistado, as TDICs trazem vantagens para o ambiente escolar, dispondo de acessibilidade a mais materiais didáticos, além de possibilitar aos docentes a aplicação de encaminhamentos metodológicos diferentes e a

otimização do trabalho. Assim, a tecnologia é valorada de modo positivo, pois “ela não é um problema na escola...”. Nesse trecho, D7 posiciona-se axiologicamente como tecnofílico (Saito; Ribeiro, 2013). Na sequência, o seu discurso manifesta um traço crítico, assim como outros docentes entrevistados: a forma de uso da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem. A cobrança que recai nos professores os obriga a utilizá-la, o que a configura como impositiva nos colégios estaduais. Com isso, é evidenciada uma tensão quanto à forma de cobrança que acontece na educação pública a partir da própria estrutura de gestão.

No que concerne à metodologia disponibilizada pela plataforma *Leia Paraná*, ela é concebida de modo improdutivo por D5 e D9, (des)revelando que não há consenso entre o professorado sobre a questão. Em **D5/09**, é evidenciado que a metodologia é “interessante”, válida para o ensino de leitura; a forma como acontece no laboratório, porém, é o ponto de crítica de tal docente, porque os alunos só alimentam o sistema de leitura, mas não leem, de fato.

D5/09: e os alunos encontraram métodos para burlar o sistema... eles vão passando a página sem fazer leitura... teve um aluno que leu uma obra... acho que era do Machado de Assis... leu aspas não leu em dois minutos... porque ele foi passando... A ideia é interessante... é: você vai passando as páginas... a cada porcentagem de páginas tem um rol de perguntas interpretativas.

No discurso docente denuncia-se que há uma leitura efetivada pelo aluno no sistema, mas não na realidade. O tempo curto demonstra uma leitura não atenta. A conjunção “porque” traz uma explicação relacionada ao período de leitura e à metodologia. Para a plataforma, a leitura acontece consoante à porcentagem de páginas. O tempo necessário para a leitura de cada página não é considerado pelo *Leia*. Sendo assim, assinalamos um apontamento para melhoria da metodologia empregada na plataforma. Seria possível o desenvolvimento de um mecanismo que exigisse um tempo mínimo por página, a fim de evitar que estudantes não leiam os livros digitais e burlam o sistema de leitura.

D9/03: A leitura no *Leia Paraná*... só contabiliza se você - - por exemplo tem alunos que fazem a leitura do livro em cinco minutos... porque eles simplesmente pulam todas as páginas.... chegam até o final... respondem às perguntas de qualquer jeito... e aí paro sistema consta que foi lido... então assim até que ponto essa tecnologia está ajudando?

D9 tem um posicionamento crítico similar a D5. No excerto acima, o sujeito entrevistado se questiona sobre a tecnologia e o ensino produtivo. Essa questão é suscitada pela forma como a leitura acontece nas plataformas. Os estudantes passam pelos livros, sem lê-los

e “simplesmente pulam todas as páginas chegam até o final respondem às perguntas de qualquer jeito”. A partir do discurso docente, percebemos tensões entre as vozes pedagógicas docentes sobre o processo de leitura e o delineamento institucional da própria plataforma, que foi construída sem ouvir a experiência das vivências em sala de aula e sem considerar os desenvolvimentos teórico-metodológicos sobre o processo de leitura. A voz institucional, representada pelo “Leia Paraná” e pelo “Sistema” é burocrática, do controle quantitativo e da métrica. Para essa voz, leitura é igual a conclusão de tarefa no sistema. Já a voz do docente é pedagogicamente ética. Ela questiona o sentido do ato de ler. Para D5, leitura envolve tempo, processo, diálogo, algo que a métrica fria do *software* não promove. Em Bakhtin (2015 [1934-1935]), compreendemos que discurso constitui-se em um terreno de tensões e contrastes — entre o que é dito abertamente e o que está subentendido —, absorvendo essas influências para dar forma ao seu próprio significado e ao seu modo particular de se expressar.

D10 salienta que o alunado já entende que o aspecto numérico consta na avaliação escolar.

D10/08: inclusive eu posso te dizer com toda a certeza que os alunos já estão sentindo essa imposição viu? É... eles tão sentindo já que a questão é o número... já chegou essa ideia pra eles.

Nesse sentido, os estudantes cumprem suas obrigações no cronotopo de cobrança, pois “já chegou essa ideia pra eles”. O alunado, no gerencialismo de plataforma presente na área da Educação paranaense, faz a sua função de entregar os números nas plataformas escolares a fim de que o sistema esteja verde. Com isso, a meta é cumprida, porém não o aprendizado. O alunado não efetiva a leitura, pelo contrário, produz números que são improdutivos para um ensino qualitativo.

Para que um ensino de leitura produtivo aconteça, D9 realiza uma prática pedagógica que se volta para a leitura de material impresso na sala de aula.

D9/04: na minha opinião... ela [a tecnologia] interfere muito mais negativamente do que positivamente... porque... por exemplo... eu fiz elaborei um material... com meu recurso né... eu paguei para imprimir livros... encadernei... e eu levo essa leitura para sala de aula né [...] eu percebo que os alunos se interessam muito mais ali pelo livro físico... porque eu vejo um retorno muito mais positivo nas avaliações que eu faço do que o livro em si que eles vão lá só pulam pra cumprir tabela

No começo do excerto acima, a conjunção “porque” introduz uma justificativa acerca da visão de D9 sobre a tecnologia ser valorada como negativa no aspecto da leitura escolar,

ressaltando que a leitura de material impresso foi mais produtiva em suas aulas. Em seu ato responsável (Bakhtin, 2010), porque está interessado no que promove o desenvolvimento do aluno, o professor diz “*eu elaborei um material... com meu recurso... eu paguei*”. A presença repetitiva do pronome “eu” demonstra o quanto o professor toma essa responsabilidade para si, tentando driblar o sistema que considera inadequado. A leitura fora das telas, nas práticas de D9, acontece e o aprender é valorado como “muito mais positivo”, sendo destacado com dois advérbios de intensidade antes do adjetivo. Além disso, o ensino plataformizado é visto na obrigatoriedade, como posto em “eles vão lá só pulam pra cumprir tabela”. Esse trecho ratifica a improdutividade causada pela cobrança no *Leia Paraná*, também. Nesse jogo de opiniões, D9 posiciona a tecnologia no lugar do monologismo (algo que dita regras, mas não ouve o aluno ou não permite que o aluno de fato seja responsivo a uma proposta de leitura). Na visão de D9, o material impresso é lugar do dialogismo (algo que gera interesse e resposta real). Com isso, D9 não está apenas criticando um *software* de leitura e suas limitações, mas está defendendo o espaço do encontro humano como lugar no qual a leitura realmente acontece.

D7 realiza o mesmo encaminhamento metodológico de leitura contemplativa com suas turmas.

D7/08: Tudo isso [a plataforma *Leia Paraná* e sua metodologia] tem e é bacana mas... as vezes que eu trabalhei livro físico e livro no *Leia Paraná*... eu tive mais sucesso com o livro físico... porque o livro físico... ele meio que obriga o estudante a ter aquele único foco que é o livro... agora o tablet ele abre para outras possibilidades de mexer de interação... e é mais um tempo que poderia ser de leitura fora da tecnologia

D7 reconhece a produtividade do *Leia*, mas, ao comparar a leitura digital possibilitada por meio dessa plataforma com a leitura de material impresso, o sujeito entrevistado afirma que a segunda modalidade foi mais produtiva em sala. Ao justificar isso, introduz a explicação pelo “porque” e elenca o foco como razão para a produtividade no ensino de leitura. Percebemos, dessa forma, que a metodologia voltada para o leitor contemplativo (Santaella, 2004, 2013) é realizada tanto por D7 quanto por D9, gerando resultados qualitativos consideráveis no ensino de línguas.

A leitura digital é percebida como interativa, conforme posto no trecho “agora o tablet ele abre pra outras possibilidades de mexer de interação”. Essas possibilidades ainda não foram exploradas pelos docentes entrevistados. Assim, urge a necessidade de estudo quanto a metodologias de leitura no ciberespaço, considerando a interação on-line como uma possibilidade a ser explorada nas plataformas do ensino de línguas.

A frequência do uso de recursos plataformizados, como o *Leia*, de outras plataformas do ensino de LP e de outros componentes curriculares é preocupante para D5. Em **D5/10**, o alto número de plataformas e a frequência delas é associado ao cansaço dos estudantes.

D5/10: só que o aluno burla porque na minha disciplina ele tem três plataformas... somando todas as disciplinas.... se eu não me engano... ele tem de seis a sete plataformas em total... porque ele tem matemática... ele tem inglês... ele tem outras plataformas de outras disciplinas... então ele está exaurido.

O ato de burlar é atrelado ao número de plataformas em LP e em outros componentes escolares, o que, para **D5/10**, leva ao exaurimento dos alunos dos colégios estaduais. Em **D5/11**, são tecidas reflexões complementares quanto à saúde dos jovens nas escolas.

D5/11: Quando você fala da ciência... preocupa-me DEMAIS essas plataformas... porque elas estão justamente na CONTRAMÃO do que diz a ciência... nós precisamos tirar o nosso vício de telas ((tom sério))... nós estamos MUITO tempo nas telas... aí eu te pergunto, Matheus... com sete plataformas não estaria eu professor ou escola... instituição escolar alimentando o vício nas telas?

A justificativa da preocupação em D5 está vinculada ao frequente uso de plataformas que se opõem ao que indicam os estudos científicos, conforme posto e enfatizado em “porque elas estão na CONTRAMÃO do que diz a ciência”. Segundo tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Medicina Molecular da Faculdade de Medicina da UFMG, o uso excessivo de telas está ligado a uma piora da saúde mental de seus usuários, independentemente da idade (Santos, 2023).

D5, ainda, questiona se o uso constante de plataformas, incentivado pela Educação paranaense, não estaria “alimentando o vício em telas”. Com isso, posiciona-se criticamente quanto à frequência de uso, da obrigatoriedade das TDICs plataformizadas. Assim, o discurso de D5 se configura como crítico em relação à preocupação com a saúde mental dos estudantes.

D5 tece suas preocupações com as plataformas digitais estatais a partir da TDIC *Kindle*, comparando-a com o *Leia Paraná* (Figura 6).

Figura 6 - Valoração dos signos Leia Paraná e Kindle em discurso docente

Leia Paraná	Kindle
1. no priMEIro momento a plataforma Leia Paraná tinha livros sobre empreendedorismo... e autoajuda... ONDE estão os clássicos da literatura? onde estão os livros solicitados no vestibular? 2. e a plataforma ela cumpre a função... de: ... éh: atender a um sistema chamado Power BI que vai contabilizá quantos alunos entraram quantos minutos eles ficaram. 3. ele NÃO é um Kindle... ele tem uma luz [...] O Leia Paraná não TEM essa luz se o aluno efetivamente for ler [...] usando o Leia Paraná, além de TUDO, ele vai ter um problema de visão ((batida na mesa)). 4. mas eu não considero efetivo pro trabalho do dia a dia... pelo nocivo ((ênfase)) Fisiologicamente... e pelas obras que ele contempla que são... escolhidas por alguém e determinadas por alguém que elas são importantes.	1. ((tom maravilhado)) nossa é um Kindle: () conhece o sistema Kindle? É um Kindle para os alunos ((tom maravilhado)) que maravilha 2. o Kindle... é um sistema que tem uma luz que protege a visão 3. o Kindle eu escolho o livro que eu quero ler né

Fonte: O autor, com base em discurso docente.

No excerto 1, com ênfase entonacional de questionamento e reflexão, o docente posiciona-se quanto à qualidade das leituras oferecidas. Os signos ideológicos (Volóchinov, 2017 [1929-1930]) “empreendedorismo” e “autoajuda” denunciam a qualidade do conteúdo. Nesse caso, a crítica docente toca em um ponto nevrálgico das políticas educacionais contemporâneas: a tensão entre a formação humanística (clássicos) e a formação pragmática/mercantil (autoajuda/empreendedorismo). Como discute Mézsáros (2016), a reprodução ideológica de sujeitos a partir de movimentos individuais que reproduzem cotidianamente o sistema de práticas e valores da estrutura sociometabólica nos níveis econômico, político e ideológico visam apenas a preparação de quadros de trabalhadores aptos a atender às necessidades de mão de obra do sistema. No excerto 2, novamente aparece a denúncia do sistema de controle *Power BI*. Em 3, ao comparar a *Leia Paraná* com o *Kindle*, o docente denuncia as limitações físicas e a qualidade da luz da *Leia*. Já em 4, ocorre o reforço do discurso que denuncia a questão da saúde física no que toca à preservação da visão do aluno, ao passo que, com entonação de indignação, o docente revolta-se com a escolha dos livros disponíveis na plataforma, lamentando serem escolhas e determinações de “alguém”. No caso, o pronome indefinido deixa subentender duas denúncias imbricadas: a) as escolhas são impostas, b) e, logo, o professor não escolhe. Nesse sentido, alguém representa a força da estrutura, que para D5 é ideologicamente constituída.

Já em relação à avaliação que faz do *Kindle*, D5 valora esse recurso em um tom maravilhado. No primeiro trecho destinado ao *Kindle*, D5 contextualiza sua primeira visão sobre o *Leia Paraná* quando apresentado ao professorado paranaense. Ao imaginar que serviria como um *Kindle* para estudantes, o sujeito entrevistado se admira. Entretanto, após conhecer o *Leia*, esse docente se decepciona e percebe que o *Leia* “NÃO é um Kindle”. Enquanto a TDIC *Kindle* dispõe de mecanismos seguros para a leitura e permite a seleção de qualquer livro para leitura, o *Leia* não apresenta proteção aos olhos, o que configura como lesão aos usuários da plataforma, e conta com um acervo selecionado e imposto aos alunos pelo governo, sendo associado também à obrigatoriedade da produção de números no *Power BI*. Nesse sentido, o *Leia* é engendrado no cronotopo da cobrança, pois visa a produção de números. Mais que isso, é concebido como nocivo devido aos danos à saúde visual dos alunos causados pela frequência do uso. Ainda, o dano se faz presente na capacidade de concentração, como posto em **D5/11**.

D10 traz posicionamento parecido a D5 quando se trata dos temas dos livros digitais oferecidos pelo *Leia*. Como já analisado, são selecionados pelo Estado e devem ser lidos para que dados sejam gerados no sistema *BI*. Sobre a qualidade dos livros, D10 ressalta o tema principal disponibilizado pelo *Leia Paraná*.

D10/09: A plataforma de leitura, né, precisa ser atualizada, precisa ter mais livros de interesse dos alunos... mais livros assim... com QUALIDADE literária... porque tem muitos livros de coach... eu acho isso totalmente problemático num... -- pra menores de idade que estão em formação que estão formando opinião... que precisam ter contato com a literatura... né... com aquilo que é CIENTÍFICO e não com aquilo que eles encontram redes sociais

Em **D10/09**, é feita uma ponderação acerca do acervo disponível na plataforma. No discurso de D10, (des)revela-se uma fronteira clara entre o que o sujeito entrevistado considera conhecimento legítimo e entretenimento/doutrinação, o que tal docente denuncia devido à falta de livros para leitura literária e manutenção de um grupo de livros de *coach*. Esse posicionamento já foi percebido por Telles *et al.* (2023). Ao estudarem as plataformas paranaenses, o referido grupo de autores demonstra preocupação por meio da constatação de um baixo número de livros de literatura, condensação de clássicos em versões reduzidas e presença de *best-sellers*.

Na visão do sujeito entrevistado, é “totalmente problemática” a não presença de literatura para os estudantes da rede pública. A visão de D10 é consoante ao que problematiza o grande crítico literário Antonio Candido em seu ensaio “O Direito à Literatura” (1995), no qual a literatura é vista pelo autor como uma necessidade humana básica e um direito

fundamental, essencial para a formação da humanidade e a plena cidadania. É ressaltado o aspecto de formação de estudantes por meio de três orações subordinadas adjetivas explicativas, que cumprem a função de detalhar um substantivo, no caso, “menores de idade”. Para D10, jovens precisam de formação crítica, de conteúdos valorados e enfatizados como de aspecto “CIENTÍFICO”, que destoam do encontrado em redes sociais. Assim sendo, os livros de *coach* são valorados como do senso comum, que destoam, para D10, do conteúdo que deve ser trabalhado em sala de aula.

Considerando os apontamentos de acervo feitos por D5 e D10, sugerimos a inserção de mais títulos de literatura, para que professores consigam trabalhar a leitura digital nos laboratórios com livros que estejam na faixa etária indicada para os estudantes da rede pública. Ainda, ressaltamos o apontamento já feito a partir de nossa análise das falas de D7 e D9: desenvolver estudos sobre metodologias para leitura virtual. Os encaminhamentos para leitura interpretativa na plataforma são válidos, mas impedem que os alunos burlam o sistema. Assim, uma melhor metodologia para o *Leia* pode elevá-lo a outro patamar de qualidade. Atualizá-lo pode promover um encontro do leitor contemplativo, do movente, do imersivo e do ubíquo, como destaca Santaella (2004, 2013). A autora pontua, sobretudo, que o maior desafio da educação é promover o contato entre todos os tipos de leitores. Assim, desenvolver e incentivar pesquisas sobre metodologias de leitura digital pode oferecer novos encaminhamentos para propostas de leituras em plataformas como o *Leia Paraná*.

5.2.6 A plataforma *Redação Paraná*

Enquanto a plataforma de leitura soma desvantagens, o recurso *Redação Paraná* tem sido atualizado e elogiado por alguns docentes entrevistados. D3 contextualiza o início e o desenvolvimento dessa TDIC voltada para o aprendizado de escrita em língua materna.

D3/07: e do Redação Paraná... ah... [...] as propostas que no início eram muito poucas... tinham lá prontas na plataforma... por exemplo... nem tinham todos os gêneros textuais né... tinham lá um conto é... um artigo de opinião um texto dissertativo-argumentativo ... você podia propor aqui ou criar a sua... depois que eles vieram... a gente criou a nossa proposta... a gente inserir imagem... no início você poderia só colocar um texto de apoio que fosse texto escrito... eu não podia colocar uma charge uma tirinha para texto de apoio... depois é que eles foram melhorando isso... para você poder colocar uma imagem... no professor propunha lá pelo menos UMA POR TRIMESTRE... e agora não... uma por mês... porque são três no trimestre... - - e é já vem assim estipulado também

No discurso de D3, no começo de sua implementação, o *Redação* era escasso e limitado, com poucos gêneros textuais e recursos insuficientes dentro da plataforma. O sujeito docente reconhece que hoje a plataforma conta com mais atualizações e que está em fase de constante atualização. Assim sendo, o *Redação Paraná* passa por processos tecnológicos que trazem novos recursos dentro da plataforma. A obrigatoriedade aparece, no discurso de **D3/07**, quando é explicitado o processo de cobrança que se intensificou de uma redação para três em um trimestre, tendo em vista um calendário que “vem assim estipulado”. Com isso, a plataforma de produção textual é destinada, assim como as outras, à produção de dados para o *BI*.

D3/08: eu particularmente - - eu gosto... porque eles ali- - hoje não hoje eles já colocaram mais propostas hoje tem mais propostas de todos os gêneros o aluno treina - - tem aluno que ele é excelente aluno que é pra estudar - - [...] treinei essa redação - - porque quando ele vai lá no treino na redação eu não vejo é uma correção automática ele recebe automático... então a devolutiva - - e antes não - - a devolutiva por exemplo eu passo lá uma carta de solicitação ele faz o:... o:... - - a plataforma corrige 40% e eu corrijo 60% aí eu entro no feedback individual é ((tom bem-humorado))... eu falo que - - - então eu vou lá com alguns apontamentos eu vou colocando... oh concordância aqui teve conjugação verbal enfim...

Em **D3/08**, é (des)revelado o gosto pessoal do sujeito entrevistado pela plataforma, baseado, em razão das propostas de produção de variados gêneros textuais. Além disso, D3 revela traços de desenvolvimento do *Redação* que podem ser particulares aos estudantes que desejam escrever: o modo treino. A plataforma faz uma autocorreção quando o aluno quer treinar alguma proposta não passada pelo docente. A partir do signo “treino”, presente no discurso docente, analisamos que a própria concepção de escrita do docente está atravessada pelos objetivos parciais da plataforma. No campo da linguística aplicada e da filosofia da linguagem, a escrita é concebida como um processo, um trabalho, de formação de autoria e um ato responsivo (Gasparotto; Menegassi, 2024). Escrevemos para alguém, ocupando um lugar no mundo. O signo “treino” remete ao campo das atividades físicas ou do adestramento. O foco está na repetição de um movimento para alcançar a perfeição técnica (a forma). No “treino” de redação e não no processo de produção textual escrita, o qual envolve planejamento, revisão, reescrita, o que importa é o domínio normativo do texto, ficando de fora a revisão e a reescrita dialógica, a qual está preocupada, entre outras coisas, com valores mobilidades, com argumentos, que expressam o posicionamento crítico do aluno sobre a temática discursivizada.

No discurso de D3/08, o processo de correção da plataforma de produção textual também é evidenciado. Quando o professor desenvolve uma proposta para sua turma, ele fica encarregado de avaliar 60% da nota total, enquanto a plataforma, 40%. A plataforma também

possibilita a escrita de um *feedback* individual para cada estudante, permitindo, assim, uma aproximação entre professor e aluno a partir dos textos produzidos no componente curricular. Estudos mais cuidadosos necessitam ser dedicados à forma como a plataforma corrige, a considerar os estudos muito avançados que temos na Linguística Aplicada do Brasil sobre os processos de revisão e reescrita, os quais enfatizam a importância do desenvolvimento da autoria, do estilo próprio e outros, como enfatizam Gomes e Menegassi (2023), por exemplo, destacando que o aluno-autor, ao escrever de vivências contextualizadas, emprega palavras autorais irrepetíveis, que resgatam e caracterizam as memórias, em um intenso diálogo valorativo para a concretização de seu projeto ideológico do dizer.

Em **D3/09**, o processo de atualização é evidenciado por meio das versões que, segundo D3, estavam, no começo, em 1.0. e, hoje, na 2.2.0.. Com as novas atualizações, o docente entrevistado evidencia o modo ENEM, inserido para textos dissertativos-argumentativos. A correção é automática e ainda é oferecido um *feedback* para cada competência da redação ENEM. Na visão de D3, é um recurso agradável para alunos estudiosos “porque ele explica”. Portanto, o sujeito entrevistado concebe os recursos digitais de modo positivo e produtivo para o ensino de escrita.

O docente, inclusive, pode escrever sua própria devolutiva, também. Com isso, percebemos que os recursos de *feedback* do *Redação Paraná* têm sido desenvolvidos de modo a considerar o desenvolvimento do alunado e auxiliar os professores na devolutiva de textos.

D3/09: Agora eles fizeram somente o texto dissertativo-argumentativo... porque antes avaliava no 100 e agora o texto dissertativo-argumentativo está avaliando no 1000 e ele trouxe cinco competências do ENEM... Então o aluno tem lá 200 na primeira competência... então paro aluno que quer estudar está ótimo... claro que no final eu coloco a minha a minha devolutiva ali mas... ele já faz toda - - [...] ele já dá um feedback para o aluno né

D3 faz apontamentos para melhorias no *Redação Paraná* ao mesmo tempo que se satisfaz com as novas atualizações. Além disso, em **D3/10**, o docente evidencia que as atualizações poderiam ser discutidas em reunião com funcionários “pra cima”, superiores hierarquicamente, para que o processo de ensino e aprendizagem fosse produtivo. No discurso, a adesão pragmática à tecnologia carrega tensões dialógicas profundas sobre o que significa ensinar a escrever. É necessário analisar com cuidado as implicações que envolvem transpor a grade do ENEM (5 competências de 200 pontos) para uma correção automatizada. De pronto, é preciso considerar que ocorre uma mudança na natureza do diálogo entre professor, aluno e texto. O *feedback* da plataforma é monológico; ele identifica ausências (falta um conectivo, há

um erro de vírgula). Já a “devolutiva” que a professora menciona colocar ao final é o que resta do encontro humano. Analisamos que o entrevistado diz: “claro que no final eu coloco a minha devolutiva ali mas...”. Esse “mas” é um marcador dialógico adversativo, porém funciona como concessão. Ele sugere que a intervenção humana se tornou um anexo, uma nota de rodapé a um veredito que a máquina já deu. O centro do processo de ensino-aprendizagem deslocou-se do sujeito (professor) para o critério (competência).

Sobre a plataforma *Redação Paraná*, também, no discurso de **D6/03**, a cobrança atravessa o desenvolvimento do trabalho docente voltado à produção textual.

D6/03: e:... redação e leitura... eu acho que a plataforma em si não é ruim... Você tem um trimestre pra entregar te - - três textos... o professor de redação e leitura tem duas aulas na semana... agora faz a conta aí quantas aulas no trimestre ele tem em média para entregar três textos obrigatórios... não são três textos que ele tem que - - ah ele pode ir lá na plataforma postar o texto - - não... ele tem que ir obrigado ... você não tem tempo de... desenvolver o texto em sala... você não tem tempo de pegar o texto e levar pra casa... você não tem tempo de corrigir o texto em casa... devolver para os alunos corrigirem... depois pegar de novo e levar pra casa... não... você faz o texto... qualquer um chega lá e posta... então é muito - - tudo muito rápido... tudo muito formatado para que no final não haja educação... é aquilo você entrega sempre números... para empresários

No excerto acima, D6 se demonstra categórico quanto à plataforma, ressaltando que o número de textos é um dos aspectos centrais de crítica. A meta de postagem no *Redação*, três textos por trimestre, é denunciada. Somado a isso, está o número de aulas do componente de Redação e Leitura: duas por semana. Tanto a quantidade de postagens quanto de aulas são, para D6, insuficientes para o desenvolvimento de um trabalho produtivo em sala de aula. O professor de Redação e Leitura “tem que ir obrigado”, a usar a plataforma. Nesse trecho, é usada a forma linguística “ter que”, manifestando a cobrança junto do advérbio “obrigado”. Assim, há um pleonismo em tal trecho. Pontuamos, todavia, que não se trata de um erro em sua fala, mas, sim, de uma ênfase. O pleonismo, no discurso de D6, é um destaque às cobranças e à coerção no ambiente de trabalho.

Na sequência, ocorre um paralelismo em “você não tem tempo de... desenvolver o texto em sala você não tem tempo de pegar o texto e levar pra casa... você não tem tempo de corrigir o texto em casa... devolver para os alunos corrigirem”. A repetição da estrutura “você não tem tempo de” (des)revela a correria no trabalho docente causada pelas metas educacionais. Alinhado a isso, está a preposição “de”, que indica o complemento nominal de “tempo”, especificando o que é insuficiente para o trabalho de um professor que corrige produções

textuais. No caso de **D6/03**, é o trabalho de escrita alinhado aos pressupostos da Linguística Aplicada, que reconhecem o trabalho de revisão e reescrita com textos. O discurso docente, assim, é um desabafo carregado de tensão dialógica, no qual a voz do professor entra em choque direto com a lógica da aceleração algorítmica e da gestão empresarial da educação. No pensamento de Bakhtin, o enunciado é o lugar onde a vida se encontra com a linguagem; aqui, o que vemos é a denúncia de uma “morte” do processo educativo e uma impossibilidade de realizar o próprio processo de produção como se deveria, em favor da produtividade.

O professor descreve o processo ideal (levar para casa, devolver, reescrever) como um diálogo contínuo. A plataforma corta esse elo. O estudante deixa de ser uma voz singular para se tornar um ponto num gráfico de desempenho. O professor, por sua vez, deixa de ser o autor da sua prática para se tornar um “operador de sistema” que valida números para instâncias superiores. O docente sente que sua autoridade pedagógica e metodológica (saber como se ensina a escrever) foi sequestrada por uma lógica que prioriza o fluxo, em vez do conteúdo (o que o texto diz).

Ademais, em **D6/03**, o cronotopo paranaense é desvelado. Em Reis (2025), o gerencialismo de plataforma é denunciado. Nesse modelo de educação, o foco é a produção de números em plataformas. Assim sendo, D6 percebe que “você entrega sempre números... pra empresários”. O advérbio “sempre” mostra que o gerencialismo de plataforma, presente na educação, constantemente demanda o aspecto numérico. Nesse sentido, o aspecto qualitativo é deixado de lado. Em **D6/03**, portanto, o cronotopo é destacado.

D4/05: por exemplo hoje... é... dentro da plataforma Redação Paraná o aluno precisa concluir uma quantidade de propostas que o professor vai colocar lá... devido estar relacionada à quantidade... o professor nem sempre consegue fazer a revisão daquela daquela produção feita pelo aluno... muito menos ele consegue fazer um processo de reescrita que compreenderia o processo de escrita como um todo né é... ele está mais preocupado em colocar as propostas... com que o aluno cumpra e que ele vá para a próxima né... justamente por conta de um cronograma... então se fosse levado em consideração tudo o que já foi produzido... pensando no aprendizado do aluno... inclusive teria é, teria um respeito ao processo... e não há

Em **D4/05**, a ideia de trabalho de produção textual impossibilitada pelas demandas é tratada mais uma vez. Ainda, é intensificada a ideia de encurtamento do trabalho docente em “muito menos ele consegue fazer um processo de reescrita que... compreenderia o processo de escrita como um todo né”, pois a expressão “muito menos”, composta de dois advérbios, desvela a redução do processo de revisão e reescrita em favorecimento do aspecto numérico na TDIC plataformizada. Conforme apontam Gasparotto e Menegassi (2019) ao tratar de

princípios da revisão e rescrita dialógica, é necessário que o professor possa “orientar o aluno a colocar-se como autor e também como leitor de seu texto; revisando criticamente num processo de tornar a palavra alheia em palavra minha” (p. 121). Além disso, o estudante precisa “estabelecer sobre a revisão e sobre seu texto juízo de valor, identificar quais reformulações são realmente pertinentes ao seu objetivo comunicativo” (*Idem*, p.121).

Sendo o processo de ensino e aprendizado na plataforma de produção textual impossibilitado, D4 faz uma ponderação considerando os estudos já desenvolvidos pela área da Linguística Aplicada. Em “se fosse levado em consideração tudo o que já foi produzido... pensando né... no aprendizado do aluno... inclusive teria é... teria um respeito ao processo... e não há”, a conjunção “se” introduz um período hipotético em relação ao passado, ao que poderia ter sido feito para realizar o trabalho docente no *Redação*. Com isso, D4 faz uma reflexão sobre a obrigatoriedade estatal quanto à cobrança das plataformas. No trecho destacado, o respeito ao processo de ensino e aprendizagem de produção textual é inexistente, manifestando, assim, um posicionamento de desrespeito à profissão de docente de línguas. Desrespeito este mediado “justamente por conta de um cronograma”, que leva os professores a focarem nas metas educacionais, que, como já analisado, estão vinculadas ao *BI*.

Na mesma esteira, a metodologia aplicada no *Redação Paraná* é abarcada por **D10/11**. Para esse docente, a obrigatoriedade impositiva faz com que haja um esquecimento de reuniões sobre os encaminhamentos metodológicos da plataforma.

D10/11: A questão teórico-metodológica da plataforma é... que deveria ser uma grande questão e uma das MAIS importantes deixa até de ser vista e sequer é lembrada por quê? estamos preocupados com a meta... estamos preocupados com o número... estamos preocupados com o BI::: que não vai estar no verde né? então assim há outras questões – eu acho que isso estraga TANTO o processo de ensino e aprendizagem que por exemplo é... nós enquanto professores poderíamos estar até sugerindo propostas diferentes da própria plataforma... a gente poderia estar lançando temas... lançando ideias para mantenedora sobre como poderia funcionar essa plataforma... só que a gente fica impossibilitado porque estamos preocupados em cumprir as metas quase que impossíveis

A discussão sobre as orientações teórico-metodológicas do *Redação Paraná* é valorada como “grande” e “uma das MAIS importantes”; entretanto, é impossibilitada por conta de discursos institucionalizados que reconhecem os números em detrimento da qualidade do ensino. No trecho “estamos preocupados com a meta... estamos preocupados com o número... estamos preocupados com o BI::: que não vai estar no verde né?”, os verbos estão conjugados na primeira pessoa do plural e representam, portanto, uma coletividade manifestada por meio

do discurso direto e de uma voz. Voz esta que representa pessoas superiores ao grupo de docentes no cronotopo da cobrança que demandam pelo cumprimento do cronograma de metas estipulado para o uso de plataformas na rede de ensino pública paranaense.

Em **D10/11**, encontramos uma avaliação social em “TANTO” no trecho “eu acho que isso estraga TANTO o processo de ensino e aprendizagem”. Há uma ênfase que marca a obrigatoriedade como danosa e prejudicial aos processos que acontecem dentro da sala de aula. Na sequência, D10 exemplifica o que poderia estar acontecendo caso a cobrança pelo uso de plataformas não acontecesse: proposição de ideias, contribuições para aprimoramento dos recursos digitais nas plataformas. Novamente é denunciada a impossibilidade dos docentes em desenvolver um trabalho satisfatório devido à preocupação em bater metas. Aliás, essas metas são adjetivadas como “quase que impossíveis”, manifestando a dificuldade em alcançá-las. Consequentemente, os profissionais responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem são cerceados porque, no atual cronotopo, devem seguir o que os seus superiores demandam a fim de não serem penalizados.

Como já discutido previamente, o gerencialismo de plataforma demanda números e, em **D6/04**, é realizada uma oposição entre professores e empresários.

D6/04: Se fossem professores... não empresários que estivessem lidando com... com essa questão de estar usando ou não as plataformas né seria talvez algo ali hã... um plus a mais dentro da... dos... dos instrumentos... das ferramentas que nós estaríamos usando né em sala... mas como são empresários... né... que estão impondo o que deve ou não estar dentro do ensino... então a gente tem uma discrepância ali... né... em torno do conhecimento da teoria... da metodologia que é aplicada hoje em dia

D6 evidencia uma hipótese pela conjunção “se” e cogita a ideia de que professores não implementariam um uso obrigatório de plataformas como feito por empresários, haja vista que foi durante a gestão de um empresário que a obrigatoriedade de plataformas aconteceu no Paraná. Assim, esse sujeito entrevistado manifesta entendimento de seu cronotopo, de sua realidade. Mais que isso, demonstra que seu grupo social entende do “chão” da sala de aula. Em **D2/04**, percebemos um discurso também hipotético sobre a possibilidade de uma votação democrática dentro de uma alteridade do eu-para-mim em ambiente estatal e hierarquicamente superior às instâncias escolares na qual a realidade da sala de aula é desconsiderada. Assim, percebemos que há um afastamento das vivências nos colégios estaduais com as vivências em ambientes educacionais que não se vinculam vivamente com o dia a dia das salas de aula. Desse afastamento, as políticas para uso de plataformas, fomentadas nos lugares desvinculadas dos

colégios públicos, não contemplam a realidade, o aluno real e a sala de aula heterogênea, o que faz com que tais políticas sejam, em parte, improdutivas para o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Novamente, o que se enfatiza é que o engessamento proporcionado pela obrigatoriedade atravessa as decisões teórico-metodológicas docentes. O discurso de D6/07 constitui-se na mesma direção:

D6/05: não é apenas... um uso... ah... arbitrário né é um uso impositivo... você é obrigado a entregar aquilo que o Estado quer... e o Estado quer plataformas... acredito que a tecnologia vem com essa ideia de um mundo melhor de uma... uma sociedade... hã... de que as pessoas pudessem trabalhar menos e curtir mais... né ...porque ((tom maravilhado)) os robôs... as máquinas fariam mais o trabalho... mas é o contrário... a gente fica cada vez mais À MERCÊ das máquinas né e não a máquina tá ali pra te ajudar... isso não existe hoje

A imposição do uso é desvelada em “você é obrigado a entregar aquilo que o Estado quer... e o Estado quer plataformas”, demonstrando um posicionamento axiológico crítico quanto à obrigatoriedade vinculado ao cronotopo paranaense. É evidenciada a proposta de um futuro melhor com a tecnologia, principalmente, na ênfase entonacional maravilhosa no trecho “os robôs... né... as máquinas fariam mais o trabalho”. Essa parte, porém, é seguida de uma ressalva no uso da conjunção “mas”, concatenando a ideia de uma contemporaneidade destituída do sonhado “mundo melhor”. Para D6, a proposta de um futuro melhor “não existe hoje”. Assim, há uma categoria de frustração. O tom emotivo-volitivo (Bakhtin, 2010) sério de à suposta proposta de que a tecnologia faria a maior parte do trabalho é reacentuada com ironia e frustração pelo docente. A reacentuação irônica é tratada por Bakhtin (2015 [1934-1935]) como necessariamente apoiada no jogo de transformar a palavra alheia em palavra própria.

D10 percebe a potencialidade das tecnologias, mas, assim como D6, entende que a obrigatoriedade e a cobrança pelo uso de plataformas tolem a exploração para recursos produtivos dentro das TDICs disponibilizadas pelo Estado.

D10/12: eu acredito que com certeza as... tecnologias trazem muita coisa boa... o problema é a FORMA como tá sendo colocado... é obrigatoriedade não vou dizer que as plataformas que hoje nós temos na educação pública do estado do paraná são inúteis.... Não... tem muita coisa bacana... muita coisa que   proveitosa no ensino de língua materna... que   proveitosa na questão criativa para os alunos... têm produzirem seus poemas... suas narrativas produzirem seus textos opinativos e assim por diante

No começo do excerto acima, D10 manifesta sua crença positiva em vários aspectos da tecnologia. No entanto, sua crítica é enfatizada na palavra “FORMA”. Para esse docente, assim como para outros que participaram desta pesquisa, o aspecto da obrigatoriedade é algo que causa improdutividade nas práticas educativas no ensino de línguas. Em **D10/12**, inclusive, há uma valorização da tecnologia, intensificada pelo advérbio “muita” no trecho “muita coisa bacana” e na nas orações subordinadas adjetivas restritivas “muita coisa que é proveitosa no ensino de língua materna... que é proveitosa na questão criativa pros alunos”. Há reconhecimento de aspectos positivos. D10 demonstra um posicionamento axiológico que tende à tecnofilia, assim como os outros docentes entrevistados. O que contesta é a política de uso. D10 manifesta um posicionamento axiológico tecnofílico (Saito; Ribeiro, 2013) e crítico, porque reconhece a produtividade concernente ao uso das TDICs plataformizadas em sua realidade, mas solicita aperfeiçoamento:

D3/11: A plataforma [Redação Paraná]... no caso... eu acho que ainda precisa de muita muita atualização... não só no sentido de adaptar para ficar... mas no sentido de trazer uma análise da língua MELHOR... por exemplo se eu der um haikai não contabiliza como uma atividade feita como... como para contabilizar entrar nos índices do BI... tem que ter 150 palavras... então, assim... são coisas que um aluno aí não contabiliza... eu acho que ainda a gente sempre reclama... mas ainda não vieram essas atualizações assim sabe? essas mudanças

Como visto em **D10/11** e em **D3/10**, há professores que desejam diálogo para enviar propostas cuja finalidade é propor melhorias para a plataforma e sua mantenedora, mas não são atendidos. Assim, as vozes docentes não são ouvidas no que sugerem melhorias, o que demonstra o fechamento do Estado em uma alteridade do eu-para-mim.

Ademais, a obrigatoriedade é vinculada ao aspecto numérico enquanto improdutiva para a prática pedagógica. No trecho “se eu der um haikai... não contabiliza como uma atividade feita como... como para contabilizar entrar nos índices do BI... tem que ter 150 palavras”, a produção textual de poemas *haikai*, que são curtos, é impossibilitada na plataforma de *Redação*, o que tolhe tanto a autonomia docente quanto a chance de trabalhar com textos curtos. Sabemos que os enunciados curtos são de grande potência discursiva. O ideologema, para Bakhtin (2008[1963]), não é apenas uma “ideia”, mas a união do signo linguístico com um valor social/ideológico. Grosso modo, os ideogramas constituem-se em frases curtas, que condensam alta potência entonacional, valorativa e ideológica e que são sumariamente importantes nos discursos atuais.

O processo de cerceamento do trabalho docente ao número de redações produzidas, restringindo, assim, o processo de ensino e aprendizagem a números de palavras que o sistema *BI* necessita para gerar dados, é denunciado uma vez que “tudo é número pra cima”.

D8/02: O Redação Paraná... eu acho que tirando essa questão da imposição da gente ter que cumprir... - - é um número X de redações por trimestre - - ele corresponde sim ao que a gente aprende aqui [na universidade] ele tem as... aí... como é que eu posso te dizer... as categorias de correção assim os critérios que a gente deve levar em conta... e eu acho que ele é uma plataforma bacana... o que incomoda é a forma como ela vem pra gente né... o professor pode criar os temas ... não precisa usar SÓ o que a SEED prepara mas o problema mesmo é a imposição

A queixa “é a forma como ela vem pra gente”. D8 e D10 compartilham da mesma axiologia tecnofílica-crítica e a manifestam, em suas estilísticas particulares, pela mesma forma linguística de denúncia “é a forma”, ou “imposição”, “obrigatoriedade”, signos recorrentes nos discursos de vários docentes. O que chama atenção no discurso de D8 é a questão da abordagem temática nas propostas de redação. Medviédev (2019 [1928]) problematiza que os enunciados tematizam discursivamente aquilo que importa à realidade social. Assim, compreendemos que a possibilidade de o docente escolher temas pertinentes à vida social para suas propostas de produção textual é sumariamente importante à formação crítica do aluno e à formação de consciências socioideológicas mais esclarecidas. Mendes-Polato (2024) problematiza a ética e a responsabilidade na abordagem dos temas dos enunciados em sala de aula. Para a autora, os temas que se constituem entraves ao desenvolvimento humano de dada sociedade precisam ser abordados para que a sociedade avance eticamente, como é o caso do racismo, da violência contra as mulheres, por exemplo, e outros. Em razão da liberdade de escolhas temáticas, **D8/02** valoriza como “bacana” a possibilidade de criação de temas além do que é fornecido pela Secretaria. Isso demonstra que os docentes conseguem, mesmo em contexto de obrigatoriedade e coerção a bater metas, dispor de certa autonomia profissional na plataforma. Entretanto, tal autonomia está cerceada pelo *BI* para a produção textual.

Alguns gêneros, apesar de poderem ser criados, são impossibilitados pela questão numérica de aceitação do sistema que atrela todas as plataformas do ambiente escolar à produção de dados.

D9/05: mas que essas obrigatoriedades acaba- né, tornando ali... colocando uma nuvem negra em cima da nossa cabeça... eu acredito que precisaria então uma reformulação completa (dum) Leia Paraná do... é:... Redação Paraná voltado PRA prática pedagógica do que colocar os alunos pra produzirem na

plataforma em si porque ali produz número pra fazer uma propaganda bonita da ((voz que esbanja alegria, de modo irônico)) melhor educação do BRASIL:... mas não é real... né... a gente sabe que não é real... até porque se nós atribuirmos na plataforma redação paraná uma nota inferior a 60... que é a média... isso prejudica o BI da escola né então assim você pede pro aluno reescrever muitas vezes ele não reescreve então é tudo maquiagem... o real mesmo que eu faço é em sala de aula... a plataforma não me auxilia nesse sentido

Por meio da metáfora da “nuvem negra”, que se constitui num ideograma cujo valor é de algo que recobre sujeitos e situação, D9 concebe a obrigatoriedade como negativa. Em **D9/05**, ocorre ironia quando se apropria do discurso jornalístico, no caso, de reconhecimento da educação pública paranaense como a melhor do Brasil. Com isso, D9 denuncia a maquiagem de resultados gerados pelas plataformas. No trecho “porque ali produz número pra fazer uma propaganda bonita da ((voz que esbanja alegria)) melhor educação do BRASIL:, mas não é real...”, os números e as metas educacionais servem para o propósito de garantir estatísticas em índices educacionais. Entretanto, como posto pela conjunção “mas”, há uma negação da propaganda jornalística. A ironia acontece, em **D9/05**, para explicitar um contraste entre o que, de fato, acontece na rotina escolar, que está intrinsecamente vinculada ao gerencialismo de plataforma, e o que é noticiado nas mídias. Para Bakhtin (2008 [1963]), a ironia não é apenas uma figura de linguagem retórica, mas um fenômeno dialógico complexo no qual duas vozes e duas intenções cruzam-se em um único enunciado e, nesse caso, a voz do discurso jornalístico e governamental é tomada para ser ironizada.

Ainda no excerto **D9/05**, ocorre o desvelamento dos números dos índices paranaenses, que são, na fala de D9, maquiados. No trecho “a gente sabe que não é real... até porque se nós atribuirmos na plataforma redação paraná uma nota inferior a 60... que é a média... isso prejudica o BI da escola né... então assim você pede pro aluno reescrever muitas vezes... ele não reescreve... então é tudo maquiagem...”, a oração subordinada substantiva objetiva direta introduz uma oração que demarca o posicionamento axiológico docente frente ao discurso jornalístico, valorado como falso, porque existem mecanismos do *BI* que não permitem uma avaliação produtiva nas plataformas do ensino de línguas. Isso é justificado quando, por meio da conjunção “porque”, que, aliás, é realçada pelo advérbio “até”, intensificando a razão de seu posicionamento, D9 sinaliza a impossibilidade de atribuir notas inferiores à média de 60 pontos, pois o *Power BI* da escola é prejudicado. Assim, percebemos que é engendrada uma prática pedagógica improdutiva devido à associação obrigatória ao número.

Além das cobranças por metas, os professores são invalidados em ambiente profissional. Como posto por D10, os alunos já sabem do reconhecimento do valor numérico e subjungimento

do qualitativo, sendo o processo de ensino e aprendizagem reduzido à produção de dados. Em D9, os estudantes não reescrevem quando solicitada tal produção textual, porque, conforme já analisado em discursos anteriores, o número já foi gerado. Assim, para o estudante, não há razão para se interessar pela aprendizagem, já que esta está condicionada aos números e metas educacionais. Com isso, o processo de revisão e reescrita, preconizado pela Linguística Aplicada atual, é minado. Como enfatizam Gasparotto e Menegassi (2019, p. 120), “as atividades de escrita devem promover, concomitantemente, o desenvolvimento de habilidades de discursivas e a elaboração de bom texto, pois se trata de um processo em que se aprende enquanto escreve”, enquanto se reescreve.

Ainda em **D9/05**, é usado o signo “maquiagem”, valorado como negativo uma vez que esconde a realidade do processo de ensino e aprendizagem que acontece nos colégios estaduais. Isso é percebido no texto “então tudo é maquiagem”, no qual o pronome “tudo” evidencia um traço absoluto a toda e qualquer ação que acontece nas escolas e gera números nas plataformas.

No discurso pedagógico crítico, o signo “maquiagem” deixa de ser um item cosmético para se tornar um ideograma da simulação. A resistência do docente ocorre na atribuição da multiacentuação e profundidade ideológica, que dá ao signo “maquiagem”, recusando a redução da educação linguística a um mero processamento de dados (Volóchinov, 2017 [1929-1930]).

Da mesma forma, sujeito entrevistado D5 metaforiza a obrigatoriedade como “uma algema”. Essa imagem é associada ao aprisionamento e representa, metaforicamente, um cerceamento ao trabalho escolar.

D5/11: Nessa data você vai aplicar esse quiz... até essa data o aluno tem que ter lido tantos livros... colocado tantas redações... isso é uma algema... isso no contexto escolar aprisiona ((bate a mão espalmada na mesa)), não liberta... e o processo ensino-aprendizagem, ele tem que ser livre.

No excerto acima, a algema está associada à falta de liberdade e contrasta com a natureza do processo de ensino e aprendizagem que faz parte da Educação, e que, na visão de D5, deve ser “livre”. Assim, a obrigatoriedade, a cobrança e a coerção pela manutenção e alcance de metas educacionais numéricas é valorada como uma espécie de aprisionamento. O signo “algema”, no caso, é a materialização máxima da palavra autoritária. Ela não convida ao diálogo; ela impõe um movimento. No contexto da plataforma *Leia Paraná* e do *Redação Paraná*, o signo “algema” denuncia que a tecnologia não veio para *libertar* o professor da burocracia, mas para *aprisioná-lo* em uma lógica de tempo e formato.

Em se tratando de concepções de educação, D4 compartilha a sua em seu discurso.

D4/06: A considerar que a educação é viva... eu acredito que deixa muito engessado o trabalho do professor... perde a total autonomia de organizar as suas aulas de acordo com o perfil da turma... de acordo com o desenvolvimento ACADÊMICO da turma... de acordo com os aprendizados da turma que ele leciona então eu acredito que engessa muito

A obrigatoriedade do uso de tecnologias é concebida por D4 como algo que engessa intensamente o trabalho docente, como valorado pelo advérbio “muito” em “eu acredito que deixa muito engessado o trabalho do professor”. Aliás, tal posicionamento é baseado na concepção de uma educação viva. Assim sendo, D4 demonstra uma axiologia de educação como processo de liberdade. O docente utiliza o signo “viva” como um ideograma fundamental. Na perspectiva do Círculo, a vida é sinônimo de processo, de inacabamento e de troca constante. Já o signo “engessado” funciona como o contraponto negativo. O gesso é o que imobiliza o que deveria se mover. Dialogicamente, o docente valora a plataforma como uma estrutura ortopédica que tenta conter a vitalidade do ensino, impedindo o movimento natural da aprendizagem.

No trecho “perde a total autonomia de organizar as suas aulas de acordo com o perfil da turma de acordo com o desenvolvimento ACADÊMICO da turma... de acordo com os aprendizados da turma que ele leciona”, é evidenciado que há um cerceamento de autonomia profissional atrelada à descaracterização das singularidades de aprendizagem de cada turma. Assim, D4 posiciona-se: “eu acredito que engessa muito”. O posicionamento de D4 é crítico quanto à obrigatoriedade das tecnologias.

À luz dos excertos analisados, percebemos que as tecnologias, principalmente, as plataformas que aparecem nos discursos docentes, têm seu uso associado a uma política de obrigatoriedade, engendrada em um cronotopo de cobrança por metas e de coerção pelo patamar verde. Dessa forma, a Educação linguística é aprisionada. Valorizado como uma algema, o cronograma de obrigações impõe uma rotina de uso de plataformas do ensino de línguas aos professores. Com isso, a concepção de educação enquanto um processo vivo falece à medida que o ensino e a aprendizagem de línguas se engessam.

5.2.7 A plataforma *RCO Aulas*

As plataformas aprisionam o processo de ensino e aprendizagem e o empobrecem devido à repetitividade do conteúdo. Este, aparece em **D9/06**.

D9/06: Pelo menos com essas plataformas da forma como está estruturado hoje não né como eu disse... - - o RCO... Aulas... a estrutura que... o governo nos FORÇA a fazer acaba tirando um pouco da... - - não sei se seria o brilho a vontade a... o inédito... né... das tecnologias... se tornou corriqueiro... então assim o inédito é ir pro quadro e escrever... não que eles gostem de fazer cópia de escrever... mas quando a gente vai explicando... eu percebo que a gente tem um retorno mais positivo do que quando a gente vai pras plataformas... eles mesmos ficam... ai professora de novo... né... eles reclamam da repetição

No excerto acima, D9 evidencia que é mandado o que se deve fazer em sala de aula, conforme a ênfase no trecho “o RCO... Aulas... a estrutura que... o governo nos FORÇA a fazer acaba tirando um pouco da... - - não sei se seria o brilho a vontade a... o inédito né das tecnologias...”. O ideologema “tirar o brilho” é potente e no discurso docente funciona como uma metáfora da desvalorização simbólica e do desencantamento do ato educativo. Com base em Volóchinov (2017 [1929-1930]), compreendemos que o signo “brilho” não é apenas uma propriedade física, mas um acento valorativo que indica o que é considerado precioso, vivo e autêntico em uma cultura escolar. Da mesma forma, o docente problematiza que a obrigatoriedade do uso das tecnologias as tornou enfadonhas e corriqueiras para os alunos, retirando o lugar de novidade. O discurso direto é utilizado para introduzir a voz estudantil e, por consequência, seu discurso envolto de posicionamento axiológico do grupo social dos estudantes: “ai professora de novo”.

D9/07: eu acredito que se tivéssemos liberdade pra trabalhar sem essas plataformas... sem essa obrigatoriedade do RCO+ aulas... nós conseguiríamos fazer um ensino muito melhor voltado para que REALMENTE a turma necessita porque - - veja... eu não sei quem é... responsável qual departamento que organiza es - - o planejamento do RCO+ aulas e etc... mas eu trabalhei notícia com os meus alunos no oitavo ano no primeiro trimestre... produziram notícia... trabalhei no segundo trimestre... produziram notícia... qual é o gênero do terceiro trimestre? ((tom de indignação)) NOTÍCIA... então... assim é muito... espalhado é muito confuso... e muito RE-PE-TI-TI-VO dá impressão... assim tanta coisa IMPORTANTE para ser trabalhada que não entra dentro desse conteúdo... e... a gente tendo que ficar repetindo mais o mesmo... os PRÓPRIOS alunos nos questionam... ‘nossa professora... mas notícia de novo’?

O que chama atenção no discurso de **D9/07**, para além das recorrências já observadas em outros, é o tom de indignação utilizado para valorar o conteúdo disponibilizado por meio do *RCO Aulas*. No trecho “eu trabalhei notícia com os meus alunos no oitavo ano no primeiro trimestre... produziram notícia... trabalhei no segundo trimestre... produziram notícia... qual é o gênero do terceiro trimestre? ((tom de indignação)) NOTÍCIA... então assim é muito... espalhado é muito confuso... e muito RE-PE-TI-TI-VO”, é colocado em evidência a

repetitividade e a indignação com as inúmeras vezes em que gênero notícia é imposto para trabalho pedagógico. (Des)revela-se, ainda, que o conteúdo a ser trabalhado é pré-determinado. Para D9, a organização disposta pelas aulas da Secretaria é confusa e repetitiva, impedindo que conteúdos produtivos fossem ensinados para suas turmas. A ênfase em “IMPORTANTE” contrasta com a repetitividade, que é valorada como improdutiva. Tal repetição é, inclusive, percebida pelos estudantes, que questionam: “nossa professora... mas notícia de novo?””. O professor aqui se mostra aliado da voz do aluno, porque sente que essa imposição repetitiva é enfadonha tanto para si quanto para os próprios estudantes.

Também em **D9/07**, é evidenciado que não se sabe quem são os criadores dos *slides* disponibilizados pelo *RCO Aulas*, bem como aparece em **D1/06**.

D1/06: e eu não sei quem é essa pessoa... porque no livro...nos slides da SEED...não tem quem produz os slides da SEED... eu não sei se um professor que criou aquilo... então eu não sei se é a própria tecnologia da inteligência artificial que criou aquilo... eu não sei se é uma EQUIPE que está criando aquilo... eu sei que lá nas referências... vêm as referências dos links utilizados em algum vídeo que tá dentro da aula,.. da BNCC que foi pensada ali... mas eu não tenho uma pessoa que produziu aqueles slides um ser físico

A denúncia docente sobre a ocultação da autoria nos materiais didáticos das plataformas vem ao encontro do que Bakhtin (2015 [1934-1935]) problematiza: a ideia de que a palavra é sempre de alguém e se dirige a alguém. Quando a autoria é apagada, a despersonalização e a responsabilização se tornam impossíveis. Sem autores explícitos, os materiais são socialmente valorados como de autoria institucional governamental. Sem autor, não há posicionamento ético explícito e não há história. O material apresenta-se como uma voz vinda do nada. Ao ocultar a autoria, induz-se à ideia de que aquele conteúdo é neutro, técnico e científico.

A ocultação serve, ainda, como uma máscara. O autor real (que pode ser uma empresa de tecnologia ou uma equipe técnica sob diretrizes de mercado) esconde-se atrás do logotipo da Secretaria de Educação. O docente denuncia que essa ocultação impede o debate necessário. Para Bakhtin (2010), o ato humano é definido pelo “não-álibi no existir”: cada vez que nos expressamos, assumimos a responsabilidade pelo lugar que ocupamos no mundo e pelo nosso dizer. Quando a autoria de um material didático é apagada, cria-se um “álibi” institucional que fragmenta a relação entre o dizer e o agir. Em Reis (2025), é contextualizado que, na educação pública paulista, o *ChatGPT* foi utilizado para produzir aulas digitais. Com isso, a dúvida de D1 sobre o material oferecido pela SEED-PR suscita inquietações similares quanto à origem das aulas prontas disponibilizadas para a rede pública de ensino. Sobre o uso de IA nas escolas,

Reis (2015) discute a implicação de desumanização do toque humano de professores e estudantes em suas produções além da comercialização dos dados produzidos pelas plataformas. Assim sendo, subjaz a denúncia de que as aulas do *RCO Aulas* podem estar engendradas no contexto do uso antiético da IA no processo de ensino e aprendizagem; uso este cujo intuito é mercadológico, que envolve geração e venda de dados, já que a IA aprende em processo.

No ensino e aprendizagem do componente de LI, é apontada uma oposição entre o *Inglês Paraná* e os *slides* enviados pela Secretaria: ambos não se complementam e divergem entre si.

D8/03: pelo que eu escuto dos colegas... o inglês paraná... ele é muito engessado... então se o professor - - às vezes o professor está trabalhando uma coisa em sala... o Inglês Paraná está com um outro conteúdo ali... porque ele é completamente independente

D8 traz a voz de seus colegas docentes para contextualizar a plataforma *Inglês Paraná*. Nessa contextualização, a TDIC de LI é valorada como “independente”, desvinculada dos conteúdos tratados em sala de aula. Assim, percebemos que as plataformas estão, além de dissociadas da realidade estudantil e escolar, como posto em D9, afastadas umas das outras, demonstrando que os recursos plataformizados não são convergentes, o que promove práticas improdutivas de ensino e aprendizagem nos colégios públicos. Assim sendo, há necessidade de que os conteúdos das duas plataformas se complementem e se somem para um ensino produtivo em LI.

Em D1, percebemos que há uma seleção de livros para serem usados nas escolas públicas por meio do PNLD. Entretanto, os conteúdos do material didático impresso, que é selecionado pelos professores das escolas, não estão associados às aulas digitais, o que demonstra uma discrepância entre a realidade de cada escola e a do sistema de aulas do *RCO*.

D1/07: Outro problema que a gente vê é que... embora o Paraná tenha adotado um livro didático a nível de Paraná... que é um livro que vem é:... a nível federal para as nossas escolhas... [...] a nível de Paraná é escolhido nos últimos anos têm sido escolhido um... um volume... um livro só de quatro volumes... porém quando se compara o RCO com o livro didático... eles não estão de acordo... então se eu considerar que o livro didático tem nove unidades e eu tenho três unidades por trimestre e eu olho a unidade um dois e três do livro e olho o primeiro trimestre do RCO.... são coisas totalmente diferentes... então a pessoa que produz o RCO... as aulas do RCO não está olhando para livro didático... ela está tirando os conteúdos de outro material ou das suas próprias expectativas

No excerto anterior, denuncia-se que há uma disparidade entre o que é oferecido digitalmente e o que é oferecido de modo impresso. Enquanto o livro didático é escolhido conforme a realidade escolar, as aulas do RCO são impostas, prontas. D1 enfatiza que é necessário que as aulas do *RCO* estejam vinculadas ao que se trabalha no livro didático, concebido, em **D1/08**, como material democrático.

D1/08: e é essa pessoa [que produziu os slides do RCO] não tá olhando para o livro didático para fazer aquilo... e o livro didático é muito mais democrático... porque quando a gente pensa nesse material que vem a nível federal... a maior parte dos conteúdos do livro didático embora sim... estejam linkados com a gramática com um conteúdo... é... gramatical... que está dentro da BNCC... ele TRAZ aquilo de uma forma muito mais delicada... já dentro dos temas contemporâneos transversais... então eu vou trabalhar... presente contínuo mas eu vou trabalhar aquilo dentro de problemas climáticos... com conteúdo... com vocabulário que gere uma discussão ali... no que a gente chama de Warming Up... o aquecimento ali... então eu vou trazer primeiro aquele conteúdo para o aluno já entender que ele sabe um pouco daquilo... para não sair do zero... que ele já traz uma carga de conhecimento da - - de outros contextos... de casa... da escola... de outras disciplinas... aí sim eu vou trazendo para língua inglesa a partir desse conteúdo é... transversal...

A valoração da democraticidade do livro didático no excerto acima está relacionada à forma como o material aborda os temas transversais previstos por documentos norteadores da Educação. Além de ser um instrumento que vem do patamar federal, D1 usa ênfase entonacional em “TRAZ”, demonstrando, desse modo, seu posicionamento axiológico sobre o livro didático fornecido via PNLD. Para tratar de sua valoração, D1 exemplifica uma aula em que trata do presente contínuo junto do tema de crise climática, no componente de LI. Isso demonstra que D1 tem conhecimento sobre encaminhamentos metodológicos que estão de acordo com a Linguística Aplicada. Assim sendo, o livro didático, na prática de D1, pode ser compreendido como instrumento produtivo para o processo de ensino e aprendizado, tendo em vista que os conhecimentos que o alunado traz para a sala de aula são importantes e que a transversalidade pode ser considerada.

No RCO, entretanto, a realização de tal prática produtiva “não acontece”. O ambiente de aprendizagem criado e explicitado por D1 não é promovido pelos materiais que partem do Estado. Assim sendo, há criticidade em **D1/08**, no que concerne a práticas produtivas com tecnologias estatais, no componente de LI.

5.2.8 A plataforma *Inglês Paraná*

Em se tratando da plataforma *Inglês Paraná*, D1 contextualiza a divisão em *Inglês Paraná High* e *Inglês Paraná Teens*, que aconteceu em 2025. Cada uma dessas subdivisões possui uma metodologia diferenciada.

D1/09: A gente tem duas plataformas no componente de língua inglesa... agora no Paraná... sexto sétimo e oitavo tem o inglês Paraná Teens... ela começou a funcionar esse ano de 2025 e... ela é voltada para o público infantil e tem conteúdos mais agradáveis a esse público... a gente percebe que ainda assim não tem o entendimento do inglês como língua franca... mas sim tem conteúdos mais atrativos mais divertidos... tem joguinhos... tem quizzes... tem atividades que é só de ouvir e ou repetir... então ele é mais é... de fato mais confortável para os alunos terem uma certa familiaridade... terem um certo... interesse gosto de fato por realizar... então eu tenho alunos que amam... que adoram que acham legal... mas claro... esses alunos que já estavam em outras plataformas como Duolingo... então eles só inverteram... então em vez de usar essa outra que eu já conhecia eu estou usando a da escola... porque vale nota... agora do nono ano para cima é o inglês Paraná High... que é essa que já existia há alguns anos atrás... essa sim ao meu ver é muito mais MECÂNICA e ela traz situações... que podem estar muito além... considerando o nível de inglês que os nossos alunos têm na escola hoje

A plataforma *Inglês Paraná Teens* possui conteúdos que são valorados como “agradáveis” por estarem voltados ao público mais jovem do Ensino Fundamental II. Dentre os recursos educacionais do *Teens*, há os gamificados, que atraem os estudantes junto dos conteúdos, como visto em “tem conteúdos mais atrativos mais divertidos tem joguinhos tem quizzes tem atividades que é só de ouvir e ou repetir... então ele é mais é... de fato mais confortável pros alunos terem uma certa familiaridade... terem uma certa... interesse gosto de fato por realizar...”. A compreensão de inglês nessa plataforma, porém, não considera a LI como língua franca, falada por diversas pessoas pelo mundo. Além disso, há uma ressalva quanto ao alunado que se interessa bastante pela plataforma: “eu tenho alunos que amam que adoram que acham legal... mas claro esses alunos que já estavam em outras plataformas como Duolingo...”. O *Teens* é mais atrativo para estudantes que já usam a tecnologia para aprender LI. O uso da plataforma estatal é, inclusive, preferido pelo alunado “porque vale nota”.

O *Inglês Paraná High* era, antes, só o *Inglês Paraná* introduzido há anos. Agora, ele é voltado para o último ano do EFII e EM. Sobre o *High*, D1 a concebe como “MECÂNICA” e que possui atividades para níveis de proficiência ainda não alcançados pelos alunos. Com isso, percebemos que o termo “MECÂNICA” indica procedimentos metodológicos repetitivos e que não permitem diversidade, configurando o *Inglês Paraná High* como uma TDIC

homogeneizadora. Ademais, a plataforma não pode ser adequada ao nível dos estudantes, fazendo com que seja um instrumento homogeneizador no ensino de LI.

No que concerne ao entendimento de inglês como língua franca, D1 salienta que isso é uma preocupação quanto ao alunado não entender que há diferentes sotaques e pronúncias na LI, o que, para D1, pode frustrar os estudantes.

D1/10: a minha preocupação é com não entender o aplicativo... a plataforma não entender as nuances que compõem a pronúncia... a escrita... a entender a língua como língua franca... então é... se no aplicativo ele diz pra você responder repetir ((pronúncia devagar)) my name is John e você fala ((pronúncia rápida)) my name is John... ele não entende... você tem que repetir na mesma é... velocidade e com as mesmíssimas palavras... então não considera... muitas vezes... que eu tenho um sotaque indiano... que eu tenho um sotaque britânico ou um sotaque de outro país... que não da língua nativa... e aí isso faz com que o aluno acredite que a pronúncia dele tem que ser exatamente daquela maneira e que não reconheça outros ingleses - - é os Englishes em volta do mundo... não apenas de língua nativa... mas de outros países não-nativos que também falam inglês... então isso é um problema porque ele vai acreditando que só existe um inglês

D1 entende o conceito de língua franca e compreende que a LI é falada por diversos falantes nativos e não-nativos pelo mundo. A plataforma, porém, não está adequada a tal compreensão. Quando D1 trata do modo de pronúncia demandado pela plataforma, percebemos que é privilegiado um modo de fala específico, como posto em “se no aplicativo ele diz pra você responder repetir ((pronúncia devagar)) my name is John e você fala ((pronúncia rápida)) my name is John... ele não entende... você tem que repetir na mesma é... velocidade e com as mesmíssimas palavras...”. Assim, há, na plataforma, um afastamento do entendimento da LI como língua franca e, conseqüentemente, de diferentes falares. Para D1, “isso é um problema porque ele vai acreditando que só existe um inglês”. Nesse sentido, percebemos que há uma homogeneização dos falares em LI, porque um sotaque é privilegiado pelas plataformas *Inglês Paraná Teens* e *High* em detrimento de outros, o que, na visão de D1, é valorado como um “problema” por não entender o inglês na perspectiva de língua franca. Conforme apontam Gimenez, El Kadri e Calvo (2018), a transformação do ensino de língua inglesa enfrenta barreiras persistentes; embora haja um engajamento docente para renovar as práticas pedagógicas, esse esforço colide com a pressão mercantil — que insiste no mito do falante nativo como padrão ideal — e com a carência de políticas públicas que deem suporte a essas mudanças.

Para D2, as plataformas de LI trazem a possibilidade de uma democratização ao acesso para aprender, além de promoverem contato com sotaque de nativos.

D2/06: eu acho que ter nativos... ensinando... [na plataforma de inglês] é com sotaque com tudo isso abre... para eles coisa que eu só consegui num curso de idiomas... então lá eles têm a oportunidade de ouvir nativos de ver vídeos legendados de... é:... colocar mais pausadamente que eles falem mais vagarosamente... e de falar... e ter alguém te corrigindo... a inteligência artificial avalia se você falou corretamente ou não... de conseguir ouvir digitar aquilo que você estava falando... eu lembro que quando eu tava estudando pro meu exame de proficiência, eu tinha que, o que eu conseguia FAZER na minha época... que era [ano] era pegar música com letra... apagar algumas letras... ouvir a música e tentá preencher... uma atividade de listening mesmo... então eu não tinha tudo isso que eles conseguem ter... então escrever em inglês ouvir usar duas habilidades ao mesmo tempo... então transcrever aquilo que você está ouvindo aquilo que você está vendo falá... nisso a gente não tinha essa oportunidade... só realmente num curso de inglês e a gente sabe que não é... é acessível pra todos. Então, eu teria muitos elogios para fazer também, como a plataforma de redação, essa questão de conscientizá-los a respeito da língua não ser algo pronto, do texto não ser um produto que é aquilo. Então, teriam... é... eu não sou radical no no no sentido de vamos banir... elas poderiam ser melhor utilizadas SE fossem pensadas por alguém que conhece a educação e que tá aqui e não lá em cima

Em **D2/06**, encontramos o discurso profissional entretido pelo pessoal. Como assinala Bakhtin (1988 [1975], p. 246), “servidor é a testemunha da vida privada por excelência”. A valoração de D2 sobre as plataformas estatais de inglês está ancorada em sua experiência com o aprendizado do idioma. D2 entende que a plataforma oferece uma gama de atividades válidas para a aprendizagem de LI, algo que o docente entrevistado não teve quando estudava para um exame de proficiência. Os materiais para estudo, na época de D2, eram escassos. A valoração em “FAZER” ressalta, no trecho, a limitação dos materiais para o estudo de D2. Em seguida, o docente entrevistado reconhece que a possibilidade de fazer um curso de inglês, o qual disponibiliza diversos materiais para a aprendizagem, é uma vantagem para os estudantes. Assim sendo, D2 valora as plataformas de LI como democráticas para o acesso ao conhecimento.

Somado a isso, está sua concepção de que os materiais que possuem falantes nativos como ensinadores de LI são importantes, porque é um material ao qual não teve acesso em sua aprendizagem. Além disso, há o reconhecimento do leque de atividades na plataforma, das possibilidades de adaptação à velocidade dos áudios, da correção e dos vídeos legendados. As plataformas *Inglês Paraná Teens* e *High* são, portanto, valoradas como disponibilizadoras de atividades diversificadas para o ensino e aprendizagem.

Mesmo que o foco desta parte da análise seja as plataformas de LI, vale ressaltar que D2 tece elogios à plataforma de produção textual, entendendo-a como um meio de promover práticas de revisão e reescrita. Percebemos, logo, que D2 demonstra, assim como os outros

docentes entrevistados, um posicionamento que tende à tecnofilia (Saito; Ribeiro, 2013), manifestando adesão positiva ao uso da tecnologia.

E, em **D2/06**, há criticidade, também. O sujeito entrevistado diz que não é “radical no no sentido de vamos banir... elas poderiam ser melhor utilizadas SE fossem pensadas por alguém que conhece a educação e que tá aqui e não lá em cima”. A conjunção “se” introduz uma hipótese que desvela o aspecto crítico de sua fala: plataformas, quando pensadas por professores ou outras pessoas que conhecem a realidade da sala de aula, podem ser produtivas em seu uso. Assim sendo, a (im)produtividade está relacionada às políticas de uso das TDICs plataformizadas. No discurso de D2, (des)revela-se que as plataformas, frequentemente, são desenhadas sob uma lógica de eficiência, automação e tempo linear/acelerado. O enunciado manifesta o desejo de que o cronotopo tecnológico seja submetido ao cronotopo pedagógico. A produtividade aqui não é vista como métrica fria, mas como algo que faz sentido se considerar os conhecimentos da prática docente.

Entendemos que a LI serve como língua franca e é necessário trazer outros *Englishes* para a formação estudantil. A presença do sotaque de nativos não é um problema, pelo contrário, pode, sim, trazer contribuições ao aprendizado de LI. Entretanto, abarcar um sotaque e dispor de metodologias para valorizá-lo como único é problemático, uma vez que outros falantes de LI são excluídos e concebidos como “errados”. À luz do que tratam D1 e D2, apontamos para que haja diversificação dos sotaques nas plataformas *Inglês Paraná Teens* e *High*, a fim de que se possa trabalhar, na escola, com outros *Englishes*. Mais que isso, destacamos melhorias para o desenvolvimento do mecanismo de compreensão de fala, para que não só sotaques sejam reconhecidos, mas também a velocidade da fala dos estudantes. De acordo com o olhar de Bakhtin (2015 [1934-1935], p. 39), podemos afirmar que, apesar de suas vantagens, as plataformas de LI aclamam “unificação e centralização linguística” como expressão de forças centrípetas para o ensino de Língua Inglesa. Conforme problematiza o autor, “a língua única não é dada, mas, no fundo, sempre indicada e em cada momento de sua vida opõe-se ao heterodiscurso real” (p. 40).

No que concerne aos mecanismos da plataforma, ocorre uma inadequação em atividades de escrita, pois os textos desaparecem para os professores.

D2/07: na... na plataforma de inglês eles têm o espaço para discorrer... mas ela aceita texto em língua portuguesa e qualquer texto... então tem lá... quando aceita-se por exemplo texto de 20 palavras... eles colocam LLLL... espaço HHH espaço KKKKK... conta-se três palavras... e ele vai... envia... - sabe Deus para quem... porque para mim não é - - e é isso aí... não retorna para ele... ele não sabe quanto ele tirou ele não sabe como foi... então, tem falhas...

mas seriam... seriam... seriam plataformas que funcionariam SE fosse aplicado da maneira correta

No discurso de **D2/07**, explicita-se que existem mecanismos que podem ser melhorados nas plataformas de LI. No excerto acima, é dito que textos em língua materna podem ser aceitos. Sendo assim, pontuamos que as plataformas *Inglês Paraná Teens* e *High* poderiam permitir textos apenas em inglês, de modo a incentivar o uso do idioma na modalidade enunciativa escrita. Além disso, a contabilização de palavras apresenta inadequação, pois há alunos que descobriram a “falha” tecnológica e escrevem sequências de letras usando espaços para simular a escrita de um texto. Esse mecanismo, inclusive, não direciona as produções textuais de LI aos professores, o que desqualifica o aprendizado do idioma. Aliás, não se sabe a nota obtida pelo texto enviado, fazendo com que, assim, haja uma prática improdutiva na plataforma, por ser desconhecido o processo de avaliação textual. Nesse sentido, compreende-se que a plataforma, nos termos da produção textual escrita, não incentiva o processo, tampouco a responsividade ativa do aluno nos termos que deveria. Como assinala Bakhtin (2015 [1934-1935]), p. 55, grifos do autor), toda interpretação ativa deve ou deveria familiarizar o “interpretável com *seu* horizonte concreto-expressivo”. A resposta, nesse caso, deveria criar “terreno para a interpretação, um apresto ativo e interessado para ela” (*Ibidem*) e não um mecanismo de burlar o processo de ensino e aprendizagem.

A partir das reflexões sobre os mecanismos de produção textual em LI, D2 pondera que “tem falhas... mas seriam... seriam... seriam plataformas que funcionariam SE fosse aplicado da maneira correta”. O sujeito entrevistado reconhece inadequações na plataforma ao mesmo tempo que pontua a necessidade de uma aplicação valorada como “correta”. Dessa forma, apontamos para uma contribuição: redirecionamento dos textos de LI produzidos nas plataformas *Inglês Paraná Teens* e *High* para o docente regente, junto de uma grade de correção; e aplicação de um filtro que reconheça palavras, de fato, e não sequências de letras aleatórias.

Relacionada à aplicação das plataformas, destacamos as políticas para uso de plataformas, que, no cronotopo paranaense, configuram-se como de obrigatoriedade e de coerção para manter números no patamar verde. No componente de LI, isso se mantém, como posto em **D2/08**.

D2/08: ... então eles já sabem o que eles precisam cumprir na meta e... então ela vem como algo que atrapalha... por estar trazendo muito esse mercantil para dentro da educação ... eles ainda não estão no mercado de trabalho... eles ainda estão se preparando para esse mercado de trabalho... então qual é - - como

eles vão... fazer dessa forma e bater metas... eles tem que se preocupar com educar- - Aprendi? Aprendi... então a SUA meta pessoal foi alcançada... eles fazem e eu vou perguntar - - não sei professora... coloquei aqui pra falar coloquei no Google tradutor ... por que eles fazem isso? Porque não dá tempo de APRENDER... eles têm metas... então se todo mundo não tiver em determinado nível no final do MÊS... eles são cobrados

D2 evidencia o cronotopo de cobrança engendrado dentro da educação pública paranaense e o modo como isso recai nos estudantes. O discurso direto de falas ditas pelos estudantes (des)velam a valoração sobre o próprio processo de ensino e aprendizagem : ‘não sei professora... coloquei aqui pra falar coloquei no Google tradutor’. Aliás, nas plataformas de LI aparece o termo “meta diária”, o que ratifica a presença dos recursos plataformizados como meio de monitoramento das atividades em sala de aula, recaindo no que a docente relata como “meta pessoal” associando-as a números, uma vez que o sistema *BI* demanda-os para a produção de dados. Assim sendo, os alunos “já sabem o que eles precisam cumprir na meta”. O aluno cumpre a meta para encerrar o processo, não para ampliar sua consciência e aprender. Há uma mecanização da existência, na qual a alteridade é substituída pelo algoritmo. O Outro (o professor ou o saber) desaparece, restando apenas o sistema. Do ponto de vista ético, isso esvazia a responsividade que é a capacidade de responder eticamente ao mundo e a substitui por uma reação mecânica de preenchimento de requisitos. Segundo problematiza Bakhtin (2010, p. 81) em *Para uma filosofia do ato responsável*, “o ato na sua integridade é mais que racional – é responsável”. Ademais, “somente interior do ato real, singular – único na sua responsabilidade – é possível uma aproximação também singular e única ao existir na sua realidade concreta” (Bakhtin, 2010, p. 79), o que não ocorre no processo de aprendizagem quando o aluno escolhe enganar o sistema em vez de aprender.

Em relação às metodologias usadas nas plataformas, D2 se demonstra crítico quanto à gamificação.

D2/10: é legal gamificar... mas: NÃO tudo... a gente ainda precisa do papel... a gente ainda precisa fazer as atividades... a gente não pode revolucionar e falar... agora vou gamificar tudo... não não funciona

No excerto, o docente entrevistado entende a gamificação como válida no ensino e aprendizagem de LI; todavia, uma ressalva aparece quanto a manter tal metodologia em todas atividades e práticas pedagógicas. D2 entende que há necessidade do analógico. Nesse sentido, cabe ao professor, conhecendo a particularidade de cada turma, aplicar diferentes encaminhamentos metodológicos que vão ao encontro da vivência escolar. Aliás, manter apenas

um único método é visto de modo improdutivo, como posto em “a gente não pode revolucionar e falar... o agora vou gamificar tudo... não não funciona”. Assim, D2 mostra-se crítico quanto ao processo de ensino e aprendizagem. Para Bakhtin, o diálogo autêntico, alteritário exige que o “Outro” seja reconhecido como uma consciência plena, e não como um objeto a ser manipulado. O excesso de gamificação se torna onipresente e deixa de ser um recurso pedagógico, passando a ser uma estratégia de repetição. O docente percebe que a relação dialógica (Eu-Tu) está sendo substituída por uma relação mecânica entre o sujeito aluno e o jogo. Bakhtin (2010, p. 66) ressalta que “na vida real, permanece a responsabilidade estética do ator e do indivíduo humano em relação à oportunidade de interpretação”. É preciso haver compromisso com a formação da consciência cultural do aluno.

Já no discurso de D10, o professorado anseia por ser considerado nas decisões que chegam à sala de aula. À luz disso, apontamos para uma abertura de diálogo aos docentes.

D10/13: se fosse nos dada a voz, o espaço de voz para gente falar, né, sobre esse assunto... com certeza seria... - - a primeira coisa tomar as decisões de quem está no chão da sala de aula... e quem está no chão da sala de aula... não tem espaço para falar... então primeira coisa seria vamos ouvir mais os professores? vamos ver o que a gente pode melhorar juntos? e não impor... cada escola... cada sala de aula mesmo que você tenha... sei lá... diversos sextos anos... cada turma vai ter sua especificidade... é... totalmente assim... não faz sentido nenhum uma META como se os nossos alunos fossem todos ((voz de indignação)) uniformes

A considerar a diversidade do ambiente escolar e do processo de ensino e aprendizagem que acontece em cada sala de aula, D10 aponta para a necessidade de ouvir os docentes da rede. A imposição é valorada como negativa, conforme posto no trecho. A abertura de diálogo com os professores se faz, na avaliação do docente, essencial para políticas de uso produtivo de tecnologias na educação paranaense. O que o docente expressa não é apenas uma queixa administrativa, mas um diagnóstico sobre o monologismo das políticas públicas sobre o uso de tecnologias. O docente argumenta que a verdade do processo educativo só pode ser enunciada a partir desse lugar único de visão. Ao dizer que quem está nesse chão da sala não tem espaço de fala, o sujeito entrevistado denuncia uma política educacional que tenta governar sem habitar o tempo-espaço real da aprendizagem. O discurso revela um monologismo radical por parte do Estado.

Quando o sujeito docente diz “vamos ouvir mais?” e “vamos melhorar juntos?”, ele está convidando o sistema para uma relação dialógica. O fato de não ser ouvido significa que o sistema o trata como um objeto da política, e não como um sujeito do diálogo que participa de

sua construção. Em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, Bakhtin (2008 [193]) discute o monologismo como uma característica do autor que retém para si a última palavra sobre o sentido da obra, fechando o destino e a consciência das personagens de fora para dentro. Tal analogia que vem dos estudos literários aplica-se à análise de qualquer discurso que, proveniente de alguém, não considera o outro. Mais uma vez, vemos o docente reclamar da alteridade do estado fechada no eu-para-mim (Bakhtin, 2010 [1929-1924]).

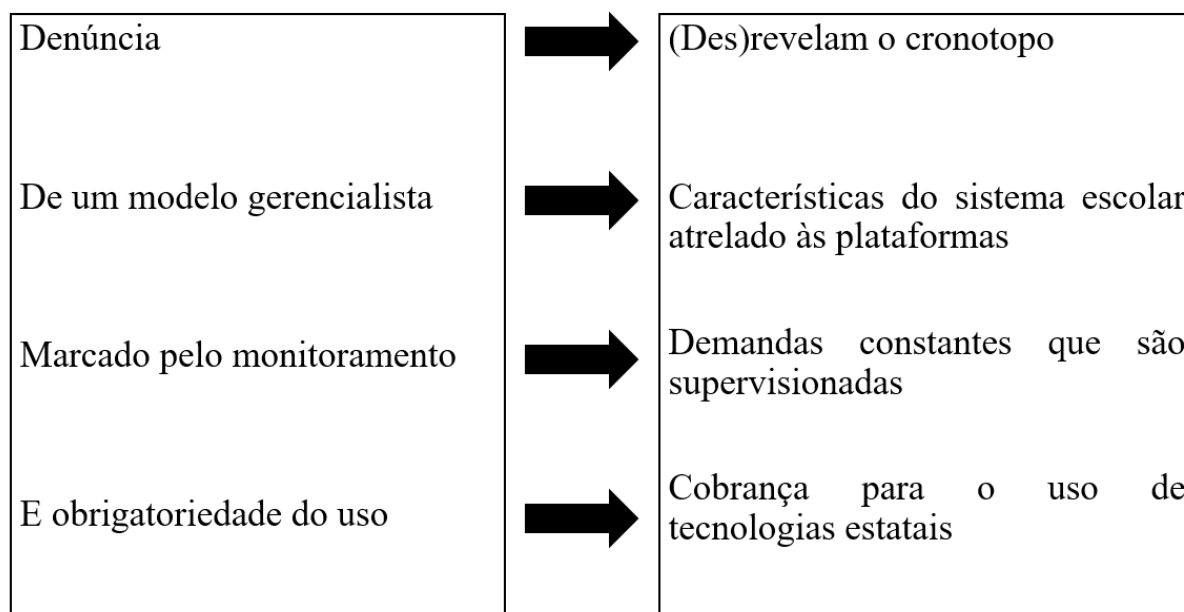
D10 também mostra-se indignado com a homogeneização dos sujeitos e contextos pelas tecnologias em detrimento às metas que precisam ser cumpridas. A entonação indignada precede o adjetivo “uniformes” que caracteriza o pronome “todos”. O tom emotivo-volitivo do docente recobre a avaliação social. “Viver uma experiência, pensar um pensamento, ou seja não estar, de modo algum, indiferente a ele, significa antes afirmá-lo de uma maneira emotivo-volitiva” (Bakhtin, 2010, p. 87). Esse, no caso, remete aos alunos. Assim sendo, D10 posiciona-se criticamente à homogeneização advinda da plataformização, considerando-a como ilógica e improdutiva para o processo de ensino e aprendizagem. O posicionamento de D10 vem ao encontro das concepções de Bakhtin (2010 [1920-1924]) e de Volóchinov (2017 [1929-1930]) sobre a existência de um sujeito único, singular, sócio-histórica e ideologicamente constituído na e pela linguagem. Estudiosos desses autores sintetizam:

O estudo do sujeito e das relações que engaja/estabelece com outrem, na alteridade/outridade, permite-nos entender que (i) todo sujeito é sempre atravessado pela alteridade; (ii) todo sujeito constitui-se por um excedente de visão –um distanciamento exotópico; (iii) que todo sujeito constitui-se a partir da relação intersubjetiva com o outro no interior de plurais situações de interação social; (iv) todo sujeito relaciona-se com o outro a partir de horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidentes; (v) todo sujeito é singular, pois todo sujeito é único e insubstituível; (vi) todo sujeito é responsável, uma vez que é responsável pelo seu projeto de dizer; (vii) todo sujeito é cronotópico, pois sempre ocupa um tempo e um espaço únicos; (viii) todo sujeito é inconcluso, todo sujeito está em construção contínua; (ix) todo sujeito é um sujeito em devir, aberto a possibilidade de transformação (Oliveira; Huff; Acosta Pereira, 2019, p. 137-138).

Ao considerar a síntese exposta sobre o sujeito, concluímos que uma educação linguística emancipadora não poderia contrariar a condição de singularidade dos sujeitos e, portanto, de heterogeneidade nas vivências escolares coletivas.

A partir da análise empreendida, podemos reafirmar a categoria analítica a qual emergiu nos discursos docentes coletados: *discursos de denúncia de um modelo gerencialista, marcado pelo monitoramento e obrigatoriedade do uso* (Figura 7).

Figura 7 – Categoria analítica discursiva

Discursos docentes

Fonte: O autor.

Os discursos docentes coletados são caracterizados como de denúncia por causa do (des)revelamento do cronotopo paranaense ambiente escolar, o qual marca o processo de ensino e aprendizagem dos docentes entrevistados. Ao tempo-espaço é atribuído o traço de um modelo gerencialista, que vincula o sistema escolar da rede pública ao fenômeno digital das plataformas e ao modo como estas se fazem presentes no agir pedagógico dos professores de LP e LI. Somado a um cronotopo desvelado como gerencialista, emerge a característica do monitoramento vinculado às demandas constantes supervisionadas ora por instâncias hierárquicas superiores ao professor, ora por plataformas, que estabelecem metas e números a cores. Há, por fim, a obrigatoriedade do uso dos recursos digitais plataformizados, uma demanda que institui o cronotopo de cobrança para o uso de tecnologias estatais e que, por isso, mantém o gerencialismo de plataforma no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação buscou compreender a complexa inserção das tecnologias na educação contemporânea, um cenário em que o "homem digital" coexiste em um enxame que, embora hiperconectado numericamente, carece muitas vezes de um espírito coletivo e de uma voz coesa. Vivemos em uma era de desmediatização, na qual a produção de informações e opiniões é plural e constante, mas a presença física e a alteridade são frequentemente substituídas pela transparência ilusória das telas. Diante desse panorama de monitoramento digital e da onipresença das TDICs, a escola emerge como o espaço vital para uma formação ética, crítica e social, capaz de transformar o uso meramente instrumental da tecnologia em uma prática humana consciente.

Para a análise dos discursos coletados, utilizou-se a ADD, fundamentada no método sociológico de Volóchinov e em desdobramentos de pesquisadores brasileiros. Esse arcabouço teórico-metodológico permitiu realizar uma escuta alteritária, que busca compreender o participante com empatia e respeito à sua singularidade, tratando o professor como um sujeito crítico e ativo, e não apenas um executor de tarefas.

A pesquisa caracteriza-se como um estudo bibliográfico e qualitativo interpretativista. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com uma amostragem por conveniência composta por 10 professores de Língua Portuguesa e Língua Inglesa que atuam em colégios estaduais de Campo Mourão-PR.

O trabalho assume um caráter interdisciplinar por compreender que o fenômeno tecnológico na educação não pode ser esgotado por uma única área do saber. Na convergência de áreas, a pesquisa promove o enlace entre a Linguística, a Educação e a Tecnologia, com alinhamentos filosóficos, sociológicos, tendo-se as linguagens no centro de atenção. Essas intersecções permitiram problematizar as necessidades dos professores quando confrontados com recursos digitais que são compelidos a usar. O enfoque interdisciplinar permitiu compreender esse problema complexo, o que não seria para uma única disciplina. Assim, explorou-se complementaridades, evitando-se uma visão fragmentada da realidade humana. A abordagem buscou a interseção de perspectivas diversas para entender o “homem digital” e as políticas educacionais sob uma ótica holística e comprometida com a realidade social. Ao situar-se na fronteira entre disciplinas, a pesquisa evita análises binárias (como a escolha simples entre tecnofilia ou tecnofobia), focando nos “pesos” e tensões que sustentam os

discursos docentes no momento histórico atual, bem como a compreensão política e não apenas técnica do objeto investigado.

O percurso investigativo foi norteado por três objetivos específicos, cujos resultados e cumprimentos detalhamos a seguir: o primeiro objetivo consistiu em refletir sobre o cronotopo do uso de tecnologias no mundo e no processo de ensino e aprendizagem da educação linguística do estado do Paraná. Esta etapa buscou situar o fenômeno tecnológico no tempo e no espaço, compreendendo como a história das TICs e TDICs, especialmente após a intensificação ocorrida na pandemia de COVID-19, moldou as atuais políticas educacionais. Assim, a fundamentação filosófica e cronotópica do tema investiga o cronotopo tecnológico contemporâneo, compreendendo as relações espaço-temporais que moldam as práticas sociais e os discursos.

Sob a ótica de Byung-Chul Han, a primeira seção examina como o universo digital reconfigura a subjetividade e a coletividade, estabelecendo essa compreensão como condição *sine qua non* para qualquer análise discursiva.

A segunda seção recorre ao aporte teórico que discute como as tecnologias transformam os processos de pensamento e aprendizagem. O foco recai sobre a cultura digital e a comunicação, analisando como as redes e algoritmos alteram a percepção do real e as dinâmicas de interação entre professores e estudantes. Assim, a seção articula o pensamento filosófico à prática pedagógica para oferecer um panorama crítico sobre como a digitalização influencia a constituição dos sujeitos e as políticas públicas de ensino de línguas. Ainda nessa seção, é apresentado o desenvolvimento histórico das TICs e TDICs na educação brasileira, com ênfase específica na realidade do estado do Paraná. O propósito é situar o ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa dentro deste movimento histórico e político, observando as implicações éticas e as tensões inerentes ao uso dessas ferramentas no cotidiano escolar paranaense.

O segundo objetivo visou compreender as projeções ideológicas e valorativas constitutivas dos discursos docentes sobre o tema. Analisamos como os professores de língua materna e estrangeira oscilam entre posicionamentos tecnofílicos e tecnofóbicos, revelando as tensões entre a adesão ao progresso tecnológico e o receio da desumanização ou da perda da autonomia pedagógica. Para explicar como este objetivo foi cumprido, é necessário compreender que o discurso docente não é uma unidade isolada, mas um fenômeno social e historicamente situado. A análise revelou que as falas dos professores de língua materna e estrangeira são tecidas por relações dialógicas, estabelecendo diálogos constantes com discursos já proferidos no âmbito das políticas educacionais prévias — e orientando-se pela antecipação aos seus interlocutores, sejam eles os alunos, o governo ou a própria comunidade

acadêmica. Os discursos não se fixam em polos estáticos; os docentes transitam entre a tecnofilia e a tecnofobia, mas, sobretudo, deixam (des)revelar em seus discursos que a relação com a tecnologia é marcada por refrações ideológicas do cotidiano escolar.

O terceiro objetivo propôs-se a problematizar as tensões que permeiam o uso de tecnologias no ensino de línguas em colégios estaduais de Campo Mourão-PR, com apontamentos para sua melhoria, a partir da amostragem constituída. A partir de uma escuta alteritária, buscou-se entender a realidade local para sugerir práticas que superem a mera repetição cognitiva e a homogeneização dos estudantes. As falas são repletas de compartilhamentos axiológicos, nos quais a entonação dos professores denuncia tensões entre a necessidade de modernização tecnológica e o receio da desumanização ou da perda da autonomia pedagógica. O discurso funciona como uma arena de lutas onde se manifestam visões de mundo; assim, ao analisar as escolhas lexicais e as valorações, compreende-se a identidade do professor - homem digital - enquanto sujeito crítico que resiste à mera execução de tarefas robóticas. A análise destacou a importância da alteridade, evidenciando que o discurso docente busca validar a presença do “nós” em um cenário digital que, segundo Han, tende ao isolamento e ao esfrelamento das massas em enxames.

Os três objetivos específicos elencados consubstanciaram o cumprimento do objetivo geral do trabalho – analisar dialogicamente os discursos de docentes de língua materna e estrangeira sobre o uso de TICs e TDICs no processo de ensino e aprendizagem paranaense, com base em uma amostragem colhida nos colégios estaduais de Campo Mourão-PR. Os resultados apontaram que, no cronotopo contemporâneo, as políticas e práticas de uso de tecnologias na educação linguística paranaense consubstanciam discursos de denúncia de um modelo gerencialista, marcado pelo monitoramento e obrigatoriedade do uso.

Os resultados da pesquisa revelam um cenário alarmante de precarização do trabalho docente, no qual os professores enunciam discursos de denúncia contra um modelo gerencialista pautado pelo monitoramento onipresente, pela imposição mercadológica de metas e pelo controle algorítmico de suas ações didático-pedagógicas via plataformas. Essa estrutura estabelece mecanismos coercitivos que desconsideram a alteridade do docente — tratado sob a lógica do “eu-para-mim” do Estado, que ignora as reais necessidades do chão da escola e cerceia drasticamente a autonomia e autoria docente, impedindo-o de adaptar conteúdos às peculiaridades de cada classe em favor de uma homogeneização do alunado. Esse processo de plataformização é apontado como um fator adoecedor, que promove o afastamento entre a realidade escolar e o contexto vivido, gerando uma descontextualização que conduz o aluno a uma compreensão passiva e meramente abstrata dos conteúdos. Discursos sobre o adoecimento

e morte docente surgem como combate ao automatismo, que é decorrente do cansaço extremo, a partir do que o professor deixa de ser um sujeito ético para tornar-se uma peça funcional. No campo do ensino da língua inglesa, a tecnologia ignora as multiculturalidades em prol de uma visão de “falante ideal” e permite que estudantes burlam processos de aprendizagem. No campo da leitura e da escrita, o professor é compelido a não poder se valer de seus conhecimentos teóricos sobre escrita e leitura.

A partir dos resultados obtidos, chegamos a uma agenda de conclusões. A agenda, assim, é um caminho para o diálogo e o primeiro passo para a contribuição desta dissertação. Feita a partir dos discursos docentes, indica uma tentativa de dar voz aos docentes e possibilitar melhorias para políticas produtivas de uso de TDICs nos colégios estaduais. A análise dos dados e a observação da realidade educacional na rede pública permitem delinear uma agenda de apontamentos que visa converter o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) em processos efetivamente produtivos de ensino e aprendizagem nas áreas de Língua Materna e Estrangeira. Inicialmente, faz-se imperativa a flexibilização da obrigatoriedade e da frequência de uso de plataformas como Leia Paraná e Redação Paraná. Tal medida fundamenta-se na necessidade de respeitar as particularidades de cada contexto escolar, garantindo que a tecnologia não se sobreponha à autonomia pedagógica do docente, mas sim a complementente.

Nesse sentido, a transição para modelos híbridos ou digitais exige um suporte institucional, que inclua o desenvolvimento de materiais orientadores específicos para professores em início de carreira, facilitando a apropriação técnica e pedagógica das plataformas estatais. No entanto, para que essa apropriação não seja meramente instrumental, é essencial a abertura de canais de diálogo com o corpo docente. A escuta ativa dos professores permite que as metodologias aplicadas nas plataformas sejam constantemente revisadas e aprimoradas a partir da realidade da sala de aula, mitigando o caráter monológico de diretrizes puramente tecnocráticas.

No que tange à eficácia das atividades, observa-se a necessidade premente de mecanismos que desestimulem a aprendizagem improdutiva. É fundamental que as arquiteturas das plataformas Leia Paraná, Inglês Paraná Teens e High evoluam para evitar que os estudantes burlam etapas de leitura e fala, assegurando que o engajamento digital se traduza em desenvolvimento cognitivo, discursivo e ético real. Complementarmente, a infraestrutura de apoio, como o RCO Aulas, deve passar por atualizações periódicas para reduzir a repetitividade de conteúdos, buscando uma convergência harmônica entre os materiais do registro de classe e os recursos das plataformas específicas de inglês.

Por fim, a consolidação de um ensino de línguas mediado por tecnologias deve estar ancorada em uma sólida base de pesquisa acadêmica. Urge o desenvolvimento de investigações sobre a leitura digital, bem como sobre a associação entre as práticas de leitura no ciberespaço e no suporte impresso, compreendendo as mutações do ato ler na contemporaneidade. Como desdobramento prático, propõe-se a promoção de cursos de formação continuada centrados na troca de experiências entre pares. Tais espaços de formação devem ser concebidos como fóruns de colaboração docente, nos quais a construção do conhecimento sobre o fazer tecnológico ocorra de forma horizontal e responsiva, fortalecendo a rede pública de ensino frente aos desafios da era digital. Da mesma forma, no trabalho com a escrita, urge o aprimoramento da plataforma Redação Paraná, para que acompanhe os desenvolvimentos teórico-metodológicos já alcançados na Linguística Aplicada do Brasil sobre o processo de produção textual escrita.

Para o desdobramento deste trabalho, sugerem-se estudos que aprofundem o impacto da Inteligência Artificial Generativa no letramento crítico de estudantes da rede pública, bem como pesquisas de cunho etnográfico que acompanhem o cotidiano do uso das plataformas estaduais em diferentes regiões do Paraná. Outro caminho relevante seria a investigação da saúde mental docente frente à intensificação do trabalho mediado pelo panóptico digital e a cobrança por metas de engajamento em softwares educativos.

Concluir esta pesquisa é reafirmar que, embora sejamos “carne, osso e tela”, a educação não pode ser reduzida a um algoritmo de produtividade. O futuro do ensino de línguas no Paraná depende da capacidade de transformar o ruído do enxame digital em vozes potentes, garantindo que a tecnologia sirva como ponte para o encontro com o outro e não como um muro de isolamento anônimo, preservando sempre a autonomia do professor e a dignidade do processo de formação humana.

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, Ludmila Costhek; AMORIM, Henrique; GROHMANN, Rafael. Uberização e plataformização do trabalho no Brasil: conceitos, processos e formas. **Sociologias**, [S. l.], v. 23, n. 57, p. 26-56, ago. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/XDh9FZw9Bcy5GkYGzngPxwB/>. Acesso em: 2 jan. 2024.

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. A orientação sociológica para a análise da língua: posições metodológicas nos escritos do Círculo de Bakhtin. **Letra Magna**, v. 12, p. 1-20, 2016.

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; BETH, Brait. A valoração em webnotícias direcionadas às mulheres. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 51, n. 2, p. 89–107, 2020. DOI: 10.18309/anp.v51i2.1394. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1394>. Acesso em: 14 abr. 2025.

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; OLIVEIRA, Amanda Maria. Análise dialógica do conteúdo temático em gêneros do discurso. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão-PR, v. 9, n. 16, p. 245–264, 2020.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

APP-SINDICATO. **Cartilha de enfrentamento ao assédio moral institucional na educação pública do Paraná**. 2025. Disponível em: https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2025/07/Cartilha_Assedio_Institucional_22-07-25.pdf. Acesso em: 20 out. 2025.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1920/1924].

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Formas de tempo e de cronotopo no romance (Ensaio de poética histórica). In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini *et al.* São Paulo: Ed. da UNESP, 1988. p. 211-362.

BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. O conteúdo da consciência como ideologia. In: **Freudismo: um esboço crítico**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2014, p.85-92.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1963].

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. Trad. Aurora Fornoni Bernardini *et al.* São Paulo: Ed. da UNESP, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I: a estilística**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2018 [1973].

BELARMINO, Auricélia Pires de Vasconcelos. **TDICs nas aulas de língua portuguesa: um estudo sobre concepções e práticas de docentes no ensino médio**. 2021. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares, Universidade de Pernambuco, Petrolina, 2021.

BEMONG, Nele; BORGHART, Pieter. A teoria bakhtiniana do cronotopo literário. In: BEMONG, Nele *et. al.* (orgs.). **Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações e perspectivas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 16-32.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-32.

BRAIT, Beth. **A personagem**. São Paulo: Contexto, 2017.

BRAIT, Beth. **Ironia em perspectiva polifônica**. 2. ed. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2008.

BRAGA, Denise Bértoli; MORAES, Márcio Antônio de. Pesquisa na web e produção textual: reflexões sobre o ensino do gênero dissertativo na escola. **Linguagem em (Dis)Curso**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 603-620, dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/pBFRttrmPMs7PbpFwsBJz9D/?lang=pt>. Acesso em: 4 jul. 2024.

BRÜGGER, Paula. O vôo da águia: reflexões sobre método, interdisciplinaridade e meio ambiente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 27, p. 75-91, 2006. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40602006000100006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QKZ7w8TtmNWSTgzwDLwV3fH/>. Acesso em: 29 out. 2024.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades, 1995. p. 253-263.

CASIMIRO, Nelson Aparecido Silva. **Avanços e limites no uso de tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDICs) na educação do campo: um estudo de caso da Escola Estadual Padroeira do Brasil**. 2022. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Territorialidade) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022.

DESTRI, Alana; MARCHEZAN, Renata Coelho. Análise dialógica do discurso: uma revisão sistemática integrativa. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 1–25, 2021. DOI: 10.25189/rabralin.v20i2.1853. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1853/2287>. Acesso em: 20 maio. 2025.

DW BRASIL. Como escolas suíças já usam inteligência artificial nas aulas. **Youtube**, 25 de janeiro de 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7CaXE1vhWCE>. Acesso em: 1 jul. 2024.

FUZA, Ângela Francine; MIRANDA, Flávia Danielle Sordi Silva. Tecnologias digitais, letramentos e gêneros discursivos nas diferentes áreas da BNCC: reflexos nos anos finais do ensino fundamental e na formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, [S. l.], v. 25, p. 1-26, 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782019250009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/GMqzC6cnRZjBLdZg5SkckVy/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2025.

FUZA, Ângela Francine; POLATO, Adriana Delmira Mendes. Análise dialógica da cartilha infantil: "Coronavírus - vamos nos proteger": tensões entre discursos científico-preventivos e político-governamentais. **Linguagem em (Dis)Curso**, [S. l.], v. 23, p. 1-22, 2023.

FRANCO, Neil; ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Por uma análise dialógica do discurso. In: GARCIA, Dantielli Assumpção; SOARES, Alexandre Sebastião Ferrari. **De 1969 a 2019: um percurso da/na análise de discurso**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 275-300.

GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI, Renilson José. A revisão textual na formação docente inicial em Letras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 1-28, 2024. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202421471>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/YMKQFMLSbPHH4dDFcRkKMMP/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENEZ, Telma; EL KADRI, Michele Salles; CALVO, Luciana Cabrini Simões. Awareness raising about English as a lingua franca in two Brazilian teacher education programs. In: GIMENEZ, Telma; EL KADRI, Michele Salles; CALVO, Luciana Cabrini Simões. (Ed.) **English as a Lingua Franca in Teacher Education: a Brazilian Perspective**. Berlin: Walter de Gruyter, 2018. p. 211-230.

GOMES, Silvio Nazareno de Sousa; MENEGASSI, Renilson José. Da palavra alheia à palavra autoral no gênero memórias literárias. **Textura - Ulbra**, [S. l.], v. 25, n. 61, p. 267-289, 2023. Editora Cubo. <http://dx.doi.org/10.4322/2358-0801.2023.25.01-14>. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/6957>. Acesso em: 13 ago. 2025.

HAN, Byung-Chul. **No enxame: perspectivas do digital**. Tradução: Lucas Machado. Petrópolis: Vozes, 2018.

HUFF, Luana de Araújo. **Entre o sujeito e o/ seu discurso: um estudo dialógico**. 202p. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL – FUNDEPAR. **Censo Escolar: Paraná é líder do ranking nacional em oferta de computadores e conectividade**. Instituto paranaense de desenvolvimento educacional, 2023. Disponível em: <https://www.fundepar.pr.gov.br/Noticia/Censo-Escolar-Parana-e-lider-do-ranking-nacional-em-oferta-de-computadores-e-conectividade>. Acesso em: 20 jan. 2025.

GARCIA, Douglas Parreira Braga. **O hipertexto multissemiótico como ferramenta na disciplina de língua portuguesa: um novo paradigma de ensino e aprendizagem**. 2022. 112 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, 2022.

GÓIS, Marcos LS; RODRIGUES, Letícia dos Santos. Análise dialógica do discurso: canteiros de trabalho. **Linguasagem - Revista Eletrônica de Popularização Científica em Ciências da Linguagem**, [S. l.], v. 40, n. 1, p. 297-312, 2021. Disponível em: <https://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/1436>. Acesso em: 15 abr. 2025.

HESSEL, Ana Maria di Grado; PAULA, Fabio de. Psicometria, mídias sociais e ciência de dados no m-learning. In: SANTAELLA, Lucia (org.). **Inteligência artificial & redes sociais**. São Paulo: Educ, 2019. Cap. 7. p. 101-114.

HOLQUIST, Michael. A fuga do cronotopo. In: BEMONG, Nele (Org.). **Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 34-51.

LIMA, Jean Custódio de. **Uma análise do ensino de língua portuguesa por meio do uso das tecnologias digitais da informação e comunicação**. 2016. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

LIMA, Luciana; LOUREIRO, Robson Carlos; TELES, Gabriela. Interdisciplinaridade e tecnologias digitais na transformação da compreensão de docência. **Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología**, [S. l.], n. 20, p. 16–27, 2017. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-99592017000200003&lang=pt. Acesso em: 4 jul. 2024.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; OLIVEIRA, Wellington de. Vygotsky e Bakhtin/Volochinov: dialogia e alteridade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 103-115, 2011.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievich. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução Sheila Camargo Grillo e Elkaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2019.

MEIRA, Silvio. Três grandes rupturas: agora. **Silvio Meira**, 2025. Disponível em: <https://silvio.meira.com/tres-grandes-rupturas-agora/>. Acesso em: 10 abr. 2025.

MENEGASSI, Renilson José; GASPAROTTO, Denise Moreira. Revisão dialógica: princípios teórico-metodológicos. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 107-124, jan./abr. 2019

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução: Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2016.

MEYER, Pablo André Reyes. **Uso de tecnologias digitais em escolas de ensino médio estaduais na cidade de Videira-SC**. 2020. 84 f. (Mestrado em Desenvolvimento e Sociedade) - Universidade Alto do Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2020.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

MIRANDA, Angela Luzia. Cibercultura e educação: pontos e contrapontos entre a visão de pierre lévy e david lyon. **Trans/Form/Ação**, [S. l.], v. 44, n. 1, p. 45-68, mar. 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0101-3173.2021.v44n1.04.p45>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/wYJBZNYSRCCBSRBjrdkW8jw/>. Acesso em: 6 mar. 2024.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOTA, Renato. Dinamarca também proíbe celulares em escolas, seguindo Brasil – THE BRIEF. **TecMundo**, [S. l.], 26 de fev. de 2025. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/mercado/402949-dinamarca-tambem-proibe-celulares-nas-escolas-seguindo-brasil-the-brief.htm>. Acesso em: 1 mar. 2025.

MULICO, Lesliê Vieira; MAIA, Junot de Oliveira. Descoleções e remixes na aprendizagem de língua inglesa: um estudo de caso em uma escola pública. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 55, n. 2, p. 319-353, ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/wzpjGDddNxKM8KRKJ4Lrj7n/?lang=pt>. Acesso em: 4 jul. 2024.

NARZETTI, Claudiana. A filosofia da linguagem de V. Voloshinov e o conceito de ideologia. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 57, n. 2, 2013. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4646>. Acesso em: 29 mar. 2025.

OLIVEIRA, Amanda Maria; HUFF, Luana de Araújo; ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. Considerações teórico-metodológicas para o estudo da palavra-discurso: respostas a dois ensaios de Mikhail Bakhtin. **Caminhos em linguística aplicada**, v. 20, p. 131- 151, 2019.

PARANÁ. **Currículo Da Rede Estadual Paranaense – Língua Portuguesa - Ensino Fundamental**. Curitiba, 2025.

PAUL, Patrick. Pensamento complexo e interdisciplinaridade: abertura para mudança de paradigma? In: PHILLIPI JR., Arlindo; SILVA NETO, Antonio. (Orgs). **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação**. Barueri-SP: Manole, 2011. p. 229-259.

PETRI. Dino. **O discurso oral culto**. 2. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH-USP, 1999.

POLATO, Adriana Delmira Mendes. **Análise linguística**: do estado da arte ao estatuto dialógico. 231f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2017.

POLATO, Adriana Delmira Mendes. Ética e responsabilidade na discussão de temas nos enunciados: o papel orientador da prática de análise linguística/semiótica. In: ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; BERTO, Jane Cristina Beltramini; GONÇALVES, Marina (orgs.). **Dialogismo**: práticas de linguagem e emancipação. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2024. p. 147-181

POLATO, Adriana Delmira Mendes. O discurso transfóbico em púlpito legislativo. **Letras de Hoje**, [S. l.], v. 57, n. 1, p. 1-16, 29 nov. 2022. EDIPUCRS. <http://dx.doi.org/10.15448/1984-7726.2022.1.43528>.

POMBO, Olga. Epistemologia da interdisciplinaridade. **Ideação**. Unioeste, Foz do Iguaçu, v. 10, n.1, p. 9-40, 2008. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4141>. Acesso em: 29 set. 2024.

PRETTO, Nelson de Luca; ASSIS, Alessandra. Ensaio: cultura digital e educação: redes já! In: PRETTO, Nelson de Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. (org.) **Além das redes de colaboração: Internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 75-83. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/22qtc>. Acesso em: 16 set. 2023.

RACHID, Laura. Lucia Santaella analisa as tecnologias e seus efeitos cognitivos. **Revista Educação**, [S. l.], 5 de jul. de 2021. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2021/07/05/lucia-santaella-tecnologias/>. Acesso em: 3 fev. 2025.

REIS, Denise Maria. Educação Plataformizada: novos contornos da Política Educacional do Estado de São Paulo. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 34, n. 78, p. 191–209, 2025. DOI: 10.21879/faeaba2358-0194.2025.v34.n78.p191-209. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/faeaba/article/view/22785>. Acesso em: 27 ago. 2025.

RIBEIRO, Fernanda Borges Vaz. PICALHO, Antonio Carlos. CUNICO, Leticia. FADEL, Luciane Maria. Abordagem interpretativista e método qualitativo na pesquisa documental: descrição geral das etapas de coleta e análise de dados. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v. 17, n. 1, p. 100-113. jan./mar. 2023. ISSN 1980-7031. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/rica/article/view/18159>. Acesso em: 3 nov. 2024.

RIETJENS, Bárbarah Victória de Oliveira Gomides; TARTUCI, Dulcéria; PROCÓPIO, Leandra Vaz Fernandes Catalino. BURNOUT SYNDROME IN REMOTE TEACHING: impact on the physical and mental health of teachers and deans. **Editora Iole**, [S. l.], v. 17, n. 49, p. 219-238, 19 jan. 2024. <http://dx.doi.org/10.5281/ZENODO.10531073>. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/3041>. Acesso em: 6 set. 2024.

ROHLING, Nívea. A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 44–60, 2014.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do círculo de bakhtin. In: Adair Bonini; José Luiz Meurer; Désirée Mora-Roth. (Org.). **Gêneros: teoria, métodos, debates**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2005, p. 152-183.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo. (Org.). **Estudos Dialógicos da Linguagem e Linguística Aplicada**. 1. ed. São Carlos: Pedro&João, 2016. v. 1. 338p.

SAITO, Fabiano Santos; RIBEIRO, Patrícia Nora de Souza. (Multi)letramento(s) digital(is) e teoria do posicionamento: análise das práticas discursivas de professoras que se relacionaram com as tecnologias da informação e comunicação no ensino público. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 37-66, 18 dez. 2012. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1984-63982012005000017>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/3tY5qy8W4MW4hgFTwRMjZNJ/?lang=pt>. Acesso em: 4 jul. 2024.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTAELLA, Lucia. **Humanos hiperhíbridos: linguagens e cultura na segunda era da internet**. São Paulo: Paulus, 2021.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

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

SANTOS, Renata Maria Silva. **As associações entre tempo de tela e saúde mental no ciclo vital**. 215f. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Medicina Molecular, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Medicina, Belo Horizonte, 2023.

SATAKA, Mayara Mayumi; ROZENFELD, Cibele Cecílio de Faria. As abordagens-metodológicas de ensino de língua estrangeira no aplicativo Duolingo. **Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 37, n. 2, p. 1-28, 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460x202147855>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/H9XM5jQTPSSnYgcPMBn8Q9r/>. Acesso em: 4 jul. 2024.

SECRETARIA DA COMUNICAÇÃO. **Educação avança em tecnologia e inovação para soluções de ensino remoto**. Agência estadual de notícias, 2020. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Educacao-avanca-em-tecnologia-e-inovacao-para-solucoes-de-ensino-remoto>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SECRETARIA DA COMUNICAÇÃO. **Governo lança plataforma digital Enem Paraná para incentivar ingresso no ensino superior**. Agência estadual de notícias, 2025. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Governo-lanca-plataforma-digital-Enem-Parana-para-incentivar-ingresso-no-ensino-superior>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SECRETARIA DA COMUNICAÇÃO. **Paraná adota IA para aprimorar ensino de matemática nas escolas da rede estadual**. Agência estadual de notícias, 2024. Disponível

em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Parana-adota-IA-para-aprimorar-ensino-de-matematica-nas-escolas-da-rede-estadual>. Acesso em: 21 jan. 2025.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Com uso intenso de tecnologia, Paraná se tornou referência em modernidade na Educação**. Secretaria da educação, 2020. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Com-uso-intenso-da-tecnologia-Parana-se-tornou-referencia-em-modernidade-na-Educacao>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Educação lança programa Inglês Paraná, plataforma educacional de língua inglesa**. Secretaria da educação, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Educacao-lanca-programa-Ingles-Parana-plataforma-educacional-de-lingua-inglesa>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Paraná consolida liderança na educação com investimentos e projetos inovadores em 2024**. Secretaria da educação, 2024. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Parana-consolida-lideranca-na-educacao-com-investimentos-e-projetos-inovadores-em-2024>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SCHULTZ, Teri. Na Suécia, Ministério da Saúde quer “desdigitalizar” jovens. **DW Brasil**, [S. l.], 18 de set. de 2024. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/su%C3%A9cia-quer-desdigitalizar-os-jovens-para-combater-danos-%C3%A0-sa%C3%Bade-f%C3%ADsica-e-mental/a-70242778>. Acesso em: 1 mar. 2025.

SILVA, Marco. Infoexclusão e analfabetismo digital: desafios para a educação na sociedade da informação e na cibercultura. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção. (org.). **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 75-86.

SILVA, Maria Dnalda Pereira da; XAVIER, Manassés Moraes. Tecnologias Digitais e Práticas de Linguagens: para pensar a bncc do ensino médio. **Línguas&Letras**, [S. l.], v. 23, n. 55, p. 112-129, 2022. DOI: 10.5935/1981-4755.20220032. Disponível em: revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/28539. Acesso em: 18 jun. 2025.

SILVA, Patrícia; COUTO, Edvaldo Souza. Plataformização da aprendizagem e o protagonismo de humanos e não humanos nas práticas pedagógicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, p. 1-19, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/VvTjB3xrZGjffRvcgdyMHhQ/?lang=pt>. Acesso em: 6 nov. 2024.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Linguagem e ação: a contribuição bakhtiniana em diálogo. In: STAFUZZA, Grenissa Bonfino; JUNIOR, Antônio Fernandes. (Org.). **Discursividades contemporâneas: política, corpo, diálogo**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2017, v. 1, p. 219-254.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Por Uma Proposta de Educação Dialógica Alteritária. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 21, n. 49, 2020, p. 7-27 <http://dx.doi.org/10.5935/1981-4755.20200001>, 2020. Disponível em: <https://revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/24675>. Acesso em: 9 mai. 2025.

SOUZA, Andreia Aparecida de. **Análise dialógica dos discursos de réus do crime de feminicídio no tribunal do júri**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação

Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento, Universidade Estadual do Paraná, *Campus de Campo Mourão*, Campo Mourão, 2022.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, [S. l.], v. 43, n. 20, p. 64-83, mar. 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em: 29 out. 2024.

TELLES, Renata Praça de Souza; WACHOWICZ, Teresa Cristina; LESCHNHAK, Matheus; COSTA, Monique Isabelle; TEIXEIRA, Victor Valentim. **Plataformas digitais e o ensino de português no Paraná**. Disponível em: https://appsindicato.org.br/wpcontent/uploads/2023/09/Plataformas-Digitais-e-o-ensino-de-portugues-noPa_230822_075459.pdf. Acesso em: 18 out. 2025.

VICARI, Rosa Maria *et al.* **Inteligência artificial na educação básica**. São Paulo: Novatec, 2023.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. O que é a linguagem? Tradução de João Wanderley Geraldi. In: VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013a, p. 131-156.

VOLOCHÍNOV, Valentin. Sobre as fronteiras entre a poética e a linguística. In: VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013b. p. 213-250.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929-1930].

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018 [1929-1930].

WERTHEIN, Jorge. A sociedade da informação e seus desafios. **Ciência da Informação**, [S. l.], v. 29, n. 2, p. 71-77, ago. 2000. IBICT. <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-19652000000200009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/rmmLFLlYsjPrkNrbkrK7VF/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 26 nov. 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Como ilustríssimo professor(a) de Língua Portuguesa e/ou Língua Inglesa da rede básica de ensino do Estado do Paraná, você está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa **“ENTRE TECNOFOBIA E TECNOFILIA: ANÁLISE DE DISCURSOS DOCENTES DA REDE ESTADUAL PÚBLICA PARANAENSE SOBRE TICS E TDICS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS”**, respondendo a um questionário em escala Likert e, facultativamente, a uma entrevista semiestruturada, que se constituirão os dados de análise da pesquisa de mestrado aqui proposta, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR-PR).

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua desistência ou recusa não trará nenhum prejuízo junto ao pesquisador(a), ou junto às instituições cedente ou concedente. Seus dados pessoais não serão divulgados e seu nome real será substituído por um pseudônimo ou por um código escolhido pelo pesquisador. Excertos da entrevista concedida serão categorizados para análise contextualizada.

Para dirimir quaisquer dúvidas sobre o projeto, você pode consultar os pesquisadores responsáveis: PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Professora Dra. **Adriana Delmira Mendes Polato**. Av. Comendador Norberto Marcondes, 733 - Centro, Campo Mourão-PR 87302-060. Telefone: (44) 999729131 ou (44) 35181880. PESQUISADOR AUTOR/PARTICIPANTE: **Matheus Gabriel Ibba Camargo e Silva**. Rua Araruna, 1145, apartamento 203 - Centro, Campo Mourão-PR 87302-060. Telefone: (44) 997107462. Patrocinadores: Adriana Delmira Mendes Polato e Matheus Gabriel Ibba Camargo e Silva.

OBJETIVOS DA PESQUISA: Este trabalho tem como **Objetivo Geral:** analisar dialogicamente os discursos de docentes paranaenses da rede pública de ensino de língua materna e estrangeira sobre o uso de TICs e TDICs no processo de ensino e aprendizagem. **Os objetivos específicos são:** a) Historicizar o uso de tecnologias no ensino público do estado do Paraná; b) compreender quais projeções ideológicas e valorativas constituem os discursos docentes sobre o tema; c) problematizar as relações tensas que permeiam o uso de tecnologias no ensino de línguas na rede de ensino pública do estado do Paraná.

JUSTIFICATIVA: Pesquisas como as de Saito e Ribeiro (2013) e Belarmino (2021) atestam que concorrem entre professores concepções tecnofílicas (de adesão ao uso de tecnologias) e tecnofóbicas (de resistência ao uso de tecnologias). Partimos dessas constatações científicas, para investigar e problematizar, de maneira produtiva, quais valores sustentam a coexistência concepções tecnofílicas e tecnofóbicas entre docentes de línguas da rede pública de ensino paranaense, a fim de corroborar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, no que toca ao uso de tecnologias vinculadas à educação linguística. Por essa razão, **o tema** de nossa pesquisa envolve os discursos docentes sobre o uso de TICS e TIDCS no ensino de línguas paranaense.

Em consulta a plataformas como *GOOGLE ACADÊMICO* e *SCIELO*, não foram constatados trabalhos sobre o tema vinculados à perspectiva da Análise Dialógica do Discurso (ADD). Como perspectiva ética e responsável (Polato, 2022), a ADD assume o diálogo como de construção de conhecimentos comprometidos com as instituições, com os sujeitos e com a vida social.

A **relevância social** da pesquisa reside no valor de que ela busca contribuir, positivamente, com apontamentos críticos e éticos, para que haja uma compreensão dialógica do tema por parte de professores e governo, de modo a ressaltar a importância da escuta dos professores neste processo e corroborar desenvolvimento de ações com vistas à melhoria da educação linguística paranaense.

Os fundamentos teóricos desta pesquisa interdisciplinar (Pombo, 2008, Bicudo, 2008, Morin, 2003, Paul, 2011, Brügger, 2006) articulam pressupostos dos estudos sobre o uso de tecnologias na educação em geral (Pretto; Assis, 2008, Santaella, 2008, Braga; Moraes, 2009, Freitas, 2009, Saito; Ribeiro, 2013, Lima; Loureiro; Teles, 2017, Meyer, 2020, Belarmino, 2021, Garcia, 2022), na educação linguística (Brahim; Silva; Bruz, 2015, Batista; Silva; Sousa, 2021, Sataka; Rozenfeld, 2021) e pressupostos da Linguística Aplicada, a partir da perspectiva da Análise Dialógica do Discurso (Brait, 2006, Rohling, 2014, Sobral, Giacomelli, 2016, Acosta Pereira; Rodrigues, 2015, Franco; Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2019, Destri; Marchezan, 2021, Polato, 2022, Fuza; Polato, 2023).

A pesquisa é pública e tem como interlocutores diretos interessados o Governo do Estado do Paraná, os professores da rede pública de ensino, os professores em formação inicial e outros sujeitos, que podem acessá-la **e se apropriar de seus resultados**, com vistas à melhoria da educação linguística paranaense, na interface com o uso de tecnologias. Seus resultados finais podem ser acessados no sítio institucional do Programa de Pós-Graduação Sociedade e

Desenvolvimento (PPGSeD) e no banco de dissertações e teses da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: Você receberá convite para participação na pesquisa, via comunicação feita pelo Núcleo Regional de Educação de Campo Mourão e direção do Colégio de sua vinculação. Caso concorde em participar da pesquisa, você deverá responder, primeiramente, ao questionário de questões objetivas e, se quiser participar da segunda etapa, respondendo à uma entrevista semiestruturada, deverá marcar horário e local com os pesquisadores via WhatsApp pelos contatos (44) 997107462 ou (44) 999729131 ou pelo e-mail matheusibba@hotmail.com. Nesse caso, os pesquisadores agendarão local, data e horário e se deslocarão até você para realizar a entrevista gravada. Os dados de uso de voz serão restritos para transcrição do oral para o escrito e não serão utilizados, em num momento, para identificação do entrevistado. Suas respostas constituirão os dados a serem analisados, sem que haja identificação, como já posto.

RISCOS E DESCONFORTOS: O presente estudo não oferece quaisquer riscos à saúde do voluntário. Porém, caso haja relatos de constrangimento e desconforto emocional, o voluntário poderá desistir da participação, que será encerrada.

BENEFÍCIOS: Aponta-se à importância da escuta dos docentes, para apontamentos pertinentes a ações de melhoria quanto ao uso de tecnologias na educação linguística paranaense. Por meio da análise discurso, busca-se compreender valores que favorecerão reflexões, apontamentos, planejamento e incremento de ações ao uso produtivo de tecnologias no ensino das línguas materna e estrangeira.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: não haverá nenhum gasto relativo a sua participação. Você também não receberá nenhum pagamento para participar.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: A pesquisa será mantida em **absoluto sigilo** e os dados serão arquivados por 5 anos na instituição, de acordo com o termo a ser lido e assinado:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:

Eu, _____, portador do RG _____
 declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pela pesquisadora orientadora responsável, Dra. Adriana Delmira Mendes Polato e pelo pesquisador executor, mestrando Matheus Gabriel Ibba Camargo e Silva, dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, declarando que concordo em participar da pesquisa. Foi-me

garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Declaro, ainda, que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Poderei consultar o pesquisador responsável (acima identificado) ou o CEP/UNESPAR, com endereço na Avenida Gabriel Esperidião, S/N- Jardim Morumbi, Paranavaí-PR, 87.703-000. TELEFONE: (44) 3424-0100, no e-mail: cep@unespar.edu.br, sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e sobre minha participação no mesmo. Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em absoluto sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.

Campo Mourão, Setembro de 2024.

Nome e assinatura do participante:

_____ (nome completo)

Nome e assinatura do responsável:

Adriana Delmira Mendes Polato

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

1. _____ (assinatura)

_____ (nome completo)

2. _____ (assinatura)

(nome completo)

APÊNDICE B – TERMO E AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E VOZ

TERMO E AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E VOZ

Ao Ilustríssimo(a) professor(a) de língua materna e/ou língua estrangeira da rede pública estadual paranaense, solicitamos autorização para gravação confidencial de sua voz em áudio a ser transcrito do oral para o escrito, sem identificação. Sua voz não será utilizada fora do contexto de realização e desenvolvimento da pesquisa, tampouco identificada.

TÍTULO DA PESQUISA: *Entre tecnofobia e tecnofilia: análise de discursos docentes da rede estadual pública paranaense sobre tics e tdics no processo de ensino e aprendizagem de línguas.*

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Dra. Adriana Delmira Mendes Polato: Av. Comendador Norberto Marcondes, 733- Centro, Campo Mourão-PR 87302-060. TELEFONES: (44) 3424-0100 (44) 99972 91 31.

PESQUISADOR PARTICIPANTE: Mestrando Matheus Gabriel Ibba Camargo e Silva
PATROCINADORES: Adriana Delmira Mendes Polato e Mestrando Matheus Gabriel Ibba Camargo e Silva.

LOCAL DA PESQUISA: A entrevista semiestruturada que compõe a pesquisa será realizada em local e horário agendados entre pesquisadores e entrevistado. Preferencialmente nas dependências da escola de lotação ou nas dependências da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Campo Mourão, situada à Avenida Comendador Norberto Marcondes, 733- Centro, Campo Mourão-PR 87302-060.

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA: A pesquisa intitulada “Entre tecnofobia e tecnofilia: discursos de docentes da rede estadual pública paranaense sobre TICs e TDICs no processo de ensino e aprendizagem de línguas” tem como objetivo geral analisar dialogicamente o discurso de docentes paranaenses da rede pública de ensino de língua materna e estrangeira sobre o uso de TICs e TDICs. Esta entrevista compõe a segunda etapa da pesquisa, mais restrita e constituída de uma mostra menor, aplicada a 10 docentes que quiserem participar desta etapa. Os discursos concretizados na entrevista semiestruturada serão categorizados em excertos, **sem identificação**, e serão analisados sob a perspectiva da Análise Dialógica do Discurso (ADD). Na busca por compreender o que esses discursos (des)revelam, esperamos contribuir positivamente com apontamentos críticos e éticos, para que haja uma compreensão dialógica do tema por parte de professores e governo, de modo a ressaltar a importância da escuta dos professores neste processo. Com isso, esperamos realizar apontamos importantes relativos ao

uso de TICs e TIDICs na Educação linguística paranaense, corroborando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, com baliza em apontamentos respeitosos e dialógicos.

OBJETIVOS: Objetivo Geral: Analisar dialogicamente os discursos de docentes paranaenses da rede pública de ensino de língua materna e estrangeira sobre o uso de TICs e TDICs.

Objetivos específicos: a) Historicizar o uso de tecnologias no ensino público do estado do Paraná; b) compreender quais projeções ideológicas e valorativas constituem os discursos docentes sobre o tema; c) problematizar as relações tensas que permeiam o uso de tecnologias no ensino de línguas na rede de ensino pública do estado do Paraná.

CONFIDENCIALIDADE E SIGILO: No caso dessa pesquisa, não será feito uso de imagens. A gravação da voz será utilizada para contexto específico da pesquisa. Os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa, comprometem-se, legalmente, em manter a confidencialidade e o sigilo dos dados coletados e não os divulgar fora do contexto da discussão dos dados da dissertação de mestrado e artigos decorrentes e manter confidencialidade e sigilo absolutos para que não haja identificação dos entrevistados nos resultados da pesquisa.

JUSTIFICATIVA: Pesquisas como as de Saito e Ribeiro (2013) e Belarmino (2021) atestam que concorrem entre professores concepções tecnofílicas (de adesão ao uso de tecnologias) e tecnofóbicas (de resistência ao uso de tecnologias). Partimos dessas constatações científicas, para investigar e problematizar, de maneira produtiva, quais valores sustentam a coexistência concepções tecnofílicas e tecnofóbicas entre docentes de línguas da rede pública de ensino paranaense, a fim de corroborar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, no que toca ao uso de tecnologias vinculadas à educação linguística.

DIREITO DE DESISTIR: O participante poderá desistir ou retirar a autorização do uso de voz em qualquer momento da pesquisa.

RISCOS E DESCONFORTOS: O presente estudo não oferece quaisquer riscos à saúde do voluntário. Porém, caso haja relatos de constrangimento e desconforto emocional, o voluntário poderá desistir da participação, que será encerrada.

BENEFÍCIOS: Aponta-se à importância da escuta dos docentes, para apontamentos pertinentes a ações de melhoria quanto ao uso de tecnologias na educação linguística paranaense. Por meio da análise discurso, busca-se compreender valores que favorecerão reflexões, apontamentos, planejamento e incremento de ações ao uso produtivo de tecnologias no ensino das línguas materna e estrangeira.

PESQUISA E ESCLARECIMENTOS DURANTE O PROCESSO: A qualquer momento o participante poderá solicitar a suspensão do consentimento de uso de voz, sem prejuízos, sem qualquer penalidade.

FORMAS DE DIVULGAÇÃO DA VOZ DO PARTICIPANTE DE PESQUISA: A voz do participante será transcrita do oral para o escrito. Os excertos serão categorizados e pseudônimos serão atribuídos para que haja identificação. Esses excertos se constituirão em dados da análise dialógica.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: Não haverá nenhum gasto com sua participação. Você também não receberá nenhum pagamento para participar.

TERMO E AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E VOZ

Eu, _____, portador do RG _____

declaro que li as informações contidas nesse documento e fui devidamente informado(a) pelas pesquisadoras – Dra. Adriana Delmira Mendes Polato e seu orientado, Matheus Gabriel Ibba Camargo e Silva – dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa. Foi-me garantido minha voz gravada em áudio não será utilizada fora o contexto da pesquisa e nem divulgada a qualquer outra instância. Declaro ainda que recebi uma cópia desse TERMO E AUTORIZAÇÃO PARA USO DE VOZ. Poderei consultar a pesquisadora responsável (acima identificada) ou o CEP/UNESPAR, com endereço na Av. Gabriel Esperidião, S/N- Jardim Morumbi, Paranavaí-PR, 87.703-000. TELEFONE: (44) 3424-0100, no e-mail: cep@unespar.edu.br, sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa sobre minha participação no mesmo. Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que dados pessoais não sejam mencionados.

Campo Mourão, _____ de _____ 2024.

NOME E ASSINATURA DO RESPONSÁVEL

(Nome por extenso) _____

ANEXOS

ANEXO A – PARECE CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ - UNESPAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Entre tecnofobia e tecnofilia: análise dialógica de discursos docentes da rede estadual pública paranaense sobre TICs e TDICs no processo de ensino e aprendizagem de línguas

Pesquisador: ADRIANA DELMIRA MENDES POLATO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 83288224.0.0000.9247

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.573.050

Apresentação do Projeto:

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) ganharam estatuto imprescindível no campo educacional, em convergência à aplicação em diversas áreas, dentre elas no ensino de línguas materna e estrangeira. No entanto, o uso de TICs e TDICs não é apreendido pelos docentes de modo consensual positivo, havendo tensões em torno do tema. Assim, o objetivo deste trabalho é analisar dialogicamente os discursos de docentes paranaenses da rede pública de ensino de língua materna e estrangeira sobre o uso de TICs e TDICs. Buscamos, por decorrência, compreender como esses discursos se entrecruzam de relações dialógicas com discursos já ditos, em sua constituição axiológica. Metodologicamente, assumimos a perspectiva da pesquisa interdisciplinar e estabelecemos intersecções entre aportes teórico-metodológicos da Análise Dialógica do Discurso (ADD) e estudos do campo educacional sobre uso de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Um questionário em escala likert, divulgado via plataforma google forms será aplicado ao número máximo de professores que quiserem aderir participação na pesquisa e uma entrevista semiestruturada complementar será aplicada a cinco docentes de Língua Portuguesa (LP) e cinco de Língua Inglesa (LI) vinculados à educação pública paranaense no município de Campo Mourão, numa amostra por conveniência, para compreender como percebem o fenômeno

Endereço: Av. Gabriel Esperidião s/n sala 20

Bairro: Jardim Morumbi

CEP: 87.703-000

UF: PR

Município: PARANAVAI

Telefone: (44)99973-4064

Fax: (44)3141-4334

E-mail: cep@unespar.edu.br