

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO “CARLOS ALBERTO REYES
MALDONADO”**

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA**

Beatriz Arruda Acosta Ferreira da Cruz

**NARRATIVAS DE PROFESSORES DE INGLÊS: IDENTIDADE
DOCENTE EM TEMPOS DE PLATAFORMIZAÇÃO**

CÁCERES-MT

2025

Beatriz Arruda Acosta Ferreira da Cruz

**NARRATIVAS DE PROFESSORES DE INGLÊS: IDENTIDADE
DOCENTE EM TEMPOS DE PLATAFORMIZAÇÃO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística, sob a orientação do(a) professor(a) Dr.(a) Ana Carolina Laurenttis Brandão.

CÁCERES-MT

2025

© by Beatriz Arruda Acosta Ferreira da Cruz, 2025.

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMATCatalogação de
Publicação na Fonte. UNEMAT - Unidade padrão

C957n Cruz, Beatriz Arruda Acosta Ferreira da.

NARRATIVAS DE PROFESSORES DE INGLÊS: IDENTIDADE DOCENTE EM TEMPOS DE
PLATAFORMIZAÇÃO / Beatriz Arruda Acosta Ferreira da Cruz. - Cáceres, 2025.
164f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado",
Linguística/CAC-PPGL - Cáceres - Doutorado Acadêmico, Campus Universitário De
Cáceres "Jane Vanini".

Orientador: Ana Carolina Laurentiis Brandão.

1. Plataformização do ensino. 2. Identidade Docente. 3. Ensino de Inglês.
4. Pesquisa Narrativa. 5. Métodos Visuais.
I. Brandão, Ana Carolina Laurentiis. II. Título.

UNEMAT / MTSCB

CDU 81'1

Beatriz Arruda Acosta Ferreira da Cruz

**NARRATIVAS DE PROFESSORES DE INGLÊS: IDENTIDADE
DOCENTE EM TEMPOS DE PLATAFORMIZAÇÃO**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Carolina de Laurentiis Brandão
Orientadora – PPGL/UNEMAT

Profa. Dra Bárbara Cristina Gallardo
Avaliadora Interna – PPGL/UNEMAT

Prof. Dr. Rodrigo de Santana Silva
Avaliador Interno – PPGL/UNEMAT

Prof. Dr. Rodrigo Camargo Aragão
Avaliador Externo – Programa de Pós-Graduação em Letras/UESC - BA

Profa Dra. Mauricéia Silva de Paula Vieira
Avaliadora Externa – PPGL/ UFLA

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, ao meu marido Paulo que sonhou este sonho comigo. Graças ao seu apoio, eu consegui chegar até aqui. Amo você.

Ao querido Prof. Dr. Valdir Silva (*in memoriam*).
Você me ensinou não apenas como ser pesquisadora, mas me mostrou o quão forte e resiliente eu sou capaz de ser. Obrigada por tudo.

AGRADECIMENTOS

Quero expressar nesta página a minha eterna gratidão às pessoas que contribuíram direta e indiretamente para que este sonho fosse possível:

Primeiramente, quero agradecer a minha orientadora Prof. Dra. Ana Carolina Laurenttis Brandão que me acolheu em um momento tão delicado da minha história. Que me mostrou o quão encantadora a pesquisa narrativa é e que fez eu me reencontrar enquanto pesquisadora. Sem o seu acolhimento, dedicação e horas de orientação, esta tese não teria sido possível. A você, prof. Ana, meu eterno muito obrigada.

Aos meus colegas de orientação e grupo de pesquisa GEPENEL, pelas noites de trocas e aprendizagens, em especial a Leticia, Vanessa, Flávio e Wellington.

Aos professores participantes desta pesquisa: Joana, Ícaro, Júlia e Salomão. Obrigada por disponibilizarem um tempo em suas rotinas para nossos encontros. Obrigada por aceitarem e participarem ativamente da minha pesquisa. Sem vocês essa pesquisa não aconteceria.

Agradeço também a minha família. Minha mãe Paula e meu pai Arnaldo que sempre me motivaram a estudar. Ao meu querido irmão, Igor. Aos meus avós, Ana, Salvador, José Carlos e Terezinha. Aos meus tios e primos Lais, Marcus Vinicius, Miguel. Obrigada, família. Sem vocês eu nada seria.

Aos meus colegas e professoras do PPGL/UNEMAT que me acompanham desde o mestrado, em especial ao Adson e Carol, amigos que levo no coração.

Aos professores Prof. Dr. Rodrigo Aragão, Prof. Dra. Barbará Gallardo, Prof. Dr. Rodrigo de Santana Silva e Prof. Dra. Mauricéia Silva de Paula Vieira por aceitem contribuir com essa pesquisa. Admiro muito os seus trabalhos e os tenho como inspiração. Obrigada.

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

Paulo Freire, 1996

RESUMO

Esta tese insere-se na linha de pesquisa de Estudos de Processos de Práticas Sociais da Linguagem do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da UNEMAT (PPGL/UNEMAT) e tem como objetivo geral investigar como a plataformação do ensino de língua inglesa emerge nas narrativas dos professores de inglês atuantes em turmas de Ensino Médio da rede estadual de um município localizado na região Centro-Sul do estado de Mato Grosso. Por meio das histórias dos professores, busco compreender a identidade docente diante das novas políticas públicas de ensino de línguas estrangeiras, instituídas na rede estadual de educação básica. Nesse sentido, os objetivos específicos da tese são (1) Compreender como a plataformação do ensino de língua inglesa da forma à identidade docente desses professores; (2) Entender, através das narrativas dos professores de língua inglesa, como as novas políticas de ensino de línguas incluem o papel do docente em sala de aula; (3) identificar como as ações de formação continuada plataformizada emergem nas narrativas dos professores de língua inglesa. Trata-se de um trabalho desenvolvido nos moldes da pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2000), no qual parto das seguintes questões norteadoras: Quais os desafios dos professores de língua inglesa atribuídos em turmas de Ensino Médio a partir do uso obrigatório da plataforma Mais Idiomas MT? Qual o papel do professor de inglês nesse contexto de novas políticas públicas? Quais experiências os professores estão vivenciando em suas práticas de ensino após a implementação dessas novas políticas públicas? Para tanto, valho-me de uma concepção narrativa de identidade docente (Connelly; Clandinin, 1999). Os textos de campo abarcam linhas do tempo contemplando as trajetórias profissionais dos participantes de pesquisa, duas entrevistas semiestruturadas realizadas com cada professor e, por fim, dois desenhos representando sua prática docente em meio ao modelo de plataformação educacional adotado pelo estado. O estudo confirmou a reconfiguração do papel docente diante da plataformação do ensino, demonstrando um apagamento do professor de inglês e sua substituição por um sistema *online*. Esta tese propõe reflexões importantes sobre a identidade do professor de inglês diante da plataformação do ensino de línguas no país e no estado de Mato Grosso.

Palavras-Chave: Plataformização do ensino; Identidade Docente; Ensino de inglês; Pesquisa Narrativa; Métodos visuais.

ABSTRACT

Título Em Inglês: Narratives of English Language Teachers From Mato Grosso: The Platformization Of Additional Language Teaching And Teacher Identity

This dissertation is part of the Social Practices of Language Processes research line of the Stricto Sensu Graduate Program in Linguistics at UNEMAT (PPGL/UNEMAT). Its general objective is to investigate how the platformization of English language teaching emerges in the narratives of English teachers working in high school classes in the state school system of a municipality located in the South-Central region of the state of Mato Grosso. Through the teachers' stories, I seek to understand teaching identity considering the new public policies for foreign language teaching, instituted in the state basic education system. Thus, the specific objectives of this dissertation are (1) to understand how the platformization of English language teaching shapes the teaching identity of these teachers; (2) to understand, through the narratives of English teachers, how new language teaching policies include the role of the teacher in the classroom; (3) to identify how platform-based continuing education initiatives emerge in the narratives of English language teachers. This work is based on narrative research (Clandinin; Connelly, 2000), and I begin with the following guiding questions: What are the challenges facing English language teachers assigned to high school classes due to the mandatory use of the Mais Idiomas MT platform? What is the role of the English teacher in this context of new public policies? What experiences are teachers experiencing in their teaching practices after the implementation of these new public policies? To this end, I draw on a narrative conception of teacher identity (Connelly; Clandinin, 1999). The fieldwork includes timelines of the research participants' professional trajectories, two semi-structured interviews with each teacher, and, finally, two drawings representing their teaching practices within the educational platformization model adopted by the state. The study confirmed the reconfiguration of the teaching role in light of the platformization of teaching, demonstrating the erasure of the English teacher and their replacement by an online system. This study offers important reflections on the identity of the English teacher considering the platformization of language teaching in Brazil and in the state of Mato Grosso.

Key words: Platformization of Teaching; Teacher Identity; English Teaching; Narrative Research; Visual Methods.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

GEPENEL – Grupo de Pesquisa Narrativa em Ensino-aprendizagem de Línguas

COVID-19 – Doença do coronavírus

Dia D – Dia de entrega de certificados nas escolas

DRE – Diretoria Regional de Educação

EF – Empresa *Education First*

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ETI@Digi – Programa de Educação Digital em tempo integral

MT – Estado de Mato Grosso

PIBID – Programa de Iniciação a Docência

SEDUC/MT – Secretaria de Estado de Educação DE Mato Grosso

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TOIEC – Test of English for International Communication

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Linha do tempo do professor de inglês	36
Figura 2 - Plataforma Plurall	54
Figura 3 - Biblioteca de Conteúdos	54
Figura 4 - Maestro	55
Figura 5 - Plataforma Plurall 2	56
Figura 6 - Print da Plataforma Education First na versão do professor.....	58
Figura 7 - Print da aba de Aulas em Grupos	59
Figura 8 - Print da plataforma na seção de autoestudos	59
Figura 9 - Print da plataforma – lições concluídas	60
Figura 10 - Print da plataforma – atividade de vocabulário	61
Figura 11 - Print da plataforma – atividade de vocabulário 02	62
Figura 12 - Print da plataforma – diálogo	63
Figura 13 - Print da plataforma – atividade de gramática	64
Figura 14 - Print da plataforma – Demais cursos de inglês.....	65
Figura 15 - Data Studio	67
Figura 16 - Mais Inglês MT.....	71
Figura 17 -Plataforma Pearson	72
Figura 18 - New Ilearn – Person.....	72
Figura 19 - Aplicativo New ILearn	72
Figura 20 – Mapa Mental plataformização da educação.....	74
Figura 21 - Linha do tempo do Salomão	85
Figura 22 - Narrativa Visual do Professor Salomão Retratando sua Prática.....	86
Figura 23 - Narrativa Visual do Professor Salomão Retratando sua Prática após a plataforma	89
Figura 24 - Linha do tempo produzida pela professora Joana.....	97
Figura 25 - Narrativa Visual da Professora Joana Retratando sua Prática	99
Figura 26 - Narrativa Visual da Professora Joana Retratando sua Prática	104
Figura 27 - Linha do tempo do professor Ícaro	107
Figura 28 - Narrativa Visual do Professor Ícaro Retratando sua Prática Antes da Implementação da Plataforma	112
Figura 29 - Narrativa Visual do Professor Ícaro Retratando sua Prática Depois da Implementação da Plataforma	116
Figura 30 - Linha do tempo da professora Júlia	118
Figura 31 - Narrativa Visual da Professora Júlia Retratando sua Prática Antes da Implementação da Plataforma	120
Figura 32 - Narrativa Visual da Professora Júlia Retratando sua Prática Depois da Implementação da Plataforma	122
Figura 33 - O professor Salomão antes da plataforma Mais Inglês	126
Figura 34 - O professor Salomão utilizando a plataforma Mais Inglês.....	127
Figura 35 - Infográfico – As histórias de Salomão.....	129
Figura 36 - Joana antes da plataforma.....	130
Figura 37 - Joana após a plataforma.....	130
Figura 38 - Infográfico – histórias de Joana	132
Figura 39 -Ícaro antes da plataforma.....	133
Figura 40 - Ícaro após a plataforma.....	135
Figura 41 - Infográfico – As histórias de Ícaro	136
Figura 42 - Júlia antes da plataforma	137

Figura 43 - Júlia depois da plataforma	138
Figura 44 - Infográfico – As histórias de Júlia	140
Figura 45 - As histórias dos professores participantes	150

LISTA DE QUADROS

Tabela 1 - Contexto da Pesquisa.....	53
Tabela 2 - Mais Idiomas MT	73
Tabela 3 - Perfil dos Participantes	76
Tabela 4 – Textos de Campo	81

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	21
1.1 Plataformização da Sociedade.....	21
1.1.2 A plataformização na educação básica	24
1.1.3 A plataformização do ensino de inglês no Brasil e no Mato Grosso: um panorama	30
1.1.4 A transformação do papel do professor de inglês.....	33
1.2 Identidade.....	37
1.2.1 Identidade Docente	39
1.2.2 Identidade como uma narrativa construída.....	41
2 METODOLOGIA.....	45
2.1 A pesquisa narrativa	45
2.2 Contextualização da pesquisa.....	50
2.2.1 A plataformização da educação em MT	53
2.2.2 A plataforma <i>Education First</i> - Mais Inglês.....	57
2.3.2 O orientativo sobre Mais Inglês.....	66
2.3.3 Mais inglês avalia	68
2.3.4 A formação em serviços de língua estrangeira	69
2.3.5 O material didático do professor	70
2.3.6 Mais Inglês MT – Ensino Fundamental	70
2.4 Perfil dos participantes	75
2.5 Textos de campo.....	76
2.5.1 A linha do Tempo	77
2.5.2 Os desenhos	78
2.6 As Entrevistas	79
2.7 Perspectiva e procedimentos de análise.....	81
3 Análise.....	84
3.1 Fios Narrativos.....	84
3.1.1 Salomão - O Professor sem tecnologia.....	84
3.1.2 Aquele que se vira nos 30.....	87
3.1.3 O Professor top 10	90
3.1.4 Uma corrida contra o tempo	92
3.1.5 O Incentivador	93
3.1.6 Joana - Cancelaram a série	96
3.1.7 Trocando o pneu com o carro andando	100
3.1.8 A professora cobradora.....	101
3.1.9 O músculo deles não está crescendo.....	102
3.1.10 Ícaro - O professor iniciante	105

3.1.11 O professor dinamizador	108
3.1.12 Ainda faltam os recursos didáticos	111
3.1.13 Aula digital também é aula	113
3.1.14 Júlia - Vivendo grandes adaptações.....	117
3.1.15 Aquela que prepara o material.....	119
3.1.16 Júlia como mediadora do processo	121
3.1.17 Outra professora de inglês	123
3.2 Discussões Teóricas.....	124
3.2.1 Salomão	125
3.2.2 Joana	129
3.2.2 Ícaro	132
3.2.3 Júlia.....	136
3.2.5 O papel do professor de inglês hoje.....	140
3.2.6 O apagamento docente disfarçado de valorização.....	144
3.2.7 O professor monitorado	147
3.2.8 Cadê o professor que estava aqui?.....	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
REFERÊNCIAS.....	156
ANEXOS.....	162

INTRODUÇÃO

Como professora de inglês, tenho vivenciado grandes mudanças em minha prática docente. Minha narrativa se inicia muito antes de saber que minha carreira seria essa. Minha história começou quando descobri uma verdadeira paixão por aprender línguas. Permita-me contar um pouco sobre isso.

Quando eu tinha 17 anos, ganhei uma viagem para Roma e foi naquele momento que eu entendi que falar outros idiomas, além do português, me proporcionaria viver experiências diferentes, conhecer novas pessoas, novas culturas, me abrir para o mundo. Não ter habilidades linguísticas em outros idiomas limitou, a meu ver, a minha viagem em outro país. Foi então que decidi que aprenderia a falar inglês. Voltei de lá determinada a estudar por conta própria, já que não tinha condições para investir em um curso de inglês. Fiz isso por um ano. Fiz minha matrícula em um curso de extensão ofertado pelo centro de línguas do instituto federal, e frequentei seis meses de curso. Por mais que eu amasse as aulas e a oportunidade de vivenciar aquilo, foi desde ali que percebi que, para mim, aprender inglês não deveria ser sinônimo de monotonia. Hoje entendo que o que me incomodava eram os aspectos tradicionais daquela aula: quadro, livro, *repeat after me*. Foi ali que decidi: vou cursar letras, quero ser professora de inglês. Tomei essa decisão e refleti comigo mesma: “quando me tornar professora, minhas aulas serão mais dinâmicas, quero mostrar para meus alunos o quanto é lindo e encantador aprender um novo idioma”.

Passei no curso letras com dupla habilitação - português e inglês. Ainda no quarto semestre do curso iniciei minha carreira atuando como professora de inglês na educação infantil e fundamental I em uma escola da rede particular de ensino. Na época, eu tinha um nível de inglês ainda básico e isso me deixava insegura. Além disso, a falta de experiência em sala de aula também mexia comigo. Passei a lecionar e precisei buscar, por conta própria, estudos e formação para lidar com essa realidade em que estava inserida. Atuei neste nível por seis meses e, logo, percebi que este não era o ambiente que desejava seguir em minha carreira. Entretanto, por mais que eu não tenha me identificado com a educação infantil, entendi que meu lugar era sim dentro de sala de aula. Foi então que me inscrevi para o PIBID e fui bolsista por um ano. Esta experiência me mostrou o quanto a prática pedagógica me ensinou e me moldou enquanto professora.

Jovem e empolgada com o curso e com meu futuro profissional, resolvi passar a divulgar meus serviços de professora particular para reforço escolar. Trabalhei com reforço de português e de inglês. Na época, conciliava faculdade, minha prática como bolsista PIBID e as aulas

particulares. Hoje, ao me lembrar deste período, fiquei impressionada com a minha disposição para rodar a cidade de ponta a ponta, a pé, para atender meus alunos particulares para ganhar uns trocados que só cobriam os lanches do fim de semana e, ainda, conciliar isso com as etapas finais do curso de letras: disciplinas, TCC e meus estudos para o seletivo do mestrado.

Mas, este processo valeu a pena. Quando estava cursando o último semestre do curso de letras, fiz o concurso para professora de inglês na rede estadual de ensino e, para minha surpresa, passei em terceiro lugar. Me formei em fevereiro de 2018 e tomei posse no concurso em março de 2018. Logo que assumi a sala de aula, comecei a trabalhar com Educação de Jovens e Adultos (EJA). Foi um choque de realidade. Assim como os professores que participaram desta pesquisa, eu também iniciei a carreira animada, cheia de energia, buscando trazer dinâmicas e um ensino inovador. Eu pensava “nada de aulas com textos vagos, gramática e tradução”. Para minha surpresa, minhas aulas interativas não foram bem recebidas nas turmas que trabalhei.

Lecionei para turmas muito heterogêneas, alunos de 16 anos e outros de 62 anos em uma mesma sala e me vi precisando reajustar toda a minha prática docente para atender essa realidade. Me sentia completamente perdida, tentando me virar com o que tinha e buscando aprender com o processo. Foi uma experiência desafiadora. Além dessas diferentes realidades de ensino, eu ainda precisava conciliar este processo junto com os meus estudos no mestrado durante os anos de 2018 e 2019.

Em 2020, passei a trabalhar em uma escola de ensino regular - ensino fundamental e médio. Lá estava eu vivenciando uma experiência totalmente nova outra vez. Essas diferentes realidades de ensino despertaram em mim um perfil autônomo de aprendizagem. Descobri ser uma professora que se coloca em movimento, que aprende, que se adapta. Foi neste momento que passei a buscar por formações continuadas. Minha prática de ensino só se tornou mais sistemática e pautada em metodologias de ensino quando fui aprovada em um seletivo de contratação temporária na Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) e passei a atuar como professora formadora no curso Letras.

Foi neste momento que vi em mim uma nova professora de inglês. Lecionei em turmas de língua inglesa, estágio supervisionado no curso de Letras e inglês instrumental no curso de computação. Mantive meu vínculo como professora contratada durante dois anos, dois anos de ensino emergencial remoto. Neste período, conciliava minhas aulas no ensino fundamental e ensino médio, na rede estadual de ensino e no curso de Letras na universidade.

Já em 2021, tive, assim como os participantes dessa pesquisa, a experiência de lecionar utilizando a plataforma Mais Idiomas MT. Vivenciei todo o processo de adaptação e inclusão

desta ferramenta em nossas práticas de ensino. Atuei em turmas de ensino médio e utilizei a plataforma durante os anos de 2021 a 2023. Em 2024, momento em que inicio a escrita desta tese, passo a atuar como professora contratada no curso de Letras na Universidade.

Desde que me tornei professora de língua inglesa na rede básica de ensino, tenho voltado meus interesses de pesquisa para o processo de ensino aprendizagem de línguas, de modo geral. Em meus estudos no mestrado, desenvolvi uma pesquisa voltada para as práticas de leitura de alunos do ensino médio na fase final (terceiro ano) e como suas práticas estavam ocorrendo a partir do surgimento das *Fake News*. Preocupei-me em apresentar, dentro de uma pesquisa-ação, como trabalhar a leitura em meio a esses novos modos de informação em emergência no meio digital. Foi uma pesquisa transformadora para mim, não apenas como pesquisadora, mas como professora.

Diante de todas essas mudanças em vigência no estado de Mato Grosso a partir das novas políticas públicas de ensino de línguas, percebi que muito se falava sobre o aluno, sobre o processo de aprendizagem dele, mas em nada considerava-se o professor. Em minhas pesquisas iniciais sobre plataformização do ensino e identidade docente, encontrei uma única tese de doutorado narrando processo de plataformização do ensino no estado do Paraná. Este estudo apresentou um panorama geral das políticas públicas de ensino de línguas no estado do Paraná, mas sem um foco específico para o professor de inglês. Em minhas buscas sobre a plataformização da educação em Mato Grosso, não encontrei nenhuma pesquisa publicada sobre isso e, muito menos, especificamente sobre a plataforma Mais Inglês MT e o professor de inglês.

A plataforma citada faz parte do projeto político intitulado Mais Inglês. Conforme o *site* da Seduc, o Mais Inglês. MT é um programa que visa melhorar o ensino de inglês no estado através de formação de professores e capacitação dos alunos por meio de uma plataforma interativa que contém um curso de inglês completo. Esta plataforma faz parte de uma parceria entre o estado de Mato Grosso e o curso *Education First* (EF). Dentro da proposta, este curso *online* deve ser considerado como prioridade nas práticas de ensino dos professores de inglês.

O programa apresenta um orientativo para os professores explicando o objetivo do projeto, materiais e metas a serem cumpridas. Este documento expõe que em turmas de ensino médio, o professor deve desenvolver, no mínimo, 12 aulas bimestrais, o que corresponde a uma carga horária de 2 aulas semanais. Além do acesso durante as aulas, os professores devem utilizar a plataforma por, pelo menos, duas horas semanais em seu momento de hora atividade como formação continuada. Deste modo, observei uma grande mudança na identidade docente desses professores. A partir do que este programa propõe, o conteúdo das aulas, o lecionar e o

avaliar deixam de ser função do professor e passam a ser da plataforma Mais Inglês. Assim, muito me intrigou conhecer as novas identidades em construção neste processo.

Encorajada por este contexto inédito de investigação, decidi compreender a identidade docente desses professores de inglês que são afetados pela plataformização do ensino de línguas por entender que a identidade é influenciada por aspectos socioculturais e que estudos sobre ela promovem reflexões sobre futuras mudanças sociais. Além disso, esta pesquisa amplia o entendimento das teorias de identidade docente ao explorar como os professores constituem suas identidades em ambiente de salas de aula plataformizadas, além de enriquecer o campo teórico da Linguística Aplicada ao investigar novas perspectivas sobre identidade e práticas de ensino.

Diante disso, meu interesse principal, nesta pesquisa, é contribuir para o processo de reflexão sobre o papel do professor de inglês diante dessas novas políticas públicas de ensino em que se tem a plataforma digital como principal protagonista em sala de aula, descentralizando o papel do professor de inglês.

Assim, o objetivo geral, deste trabalho, é investigar como a plataformização do ensino de línguas adicionais emerge nas narrativas dos professores de língua inglesa atuantes em turmas de Ensino Médio na rede estadual de ensino no Município de Cáceres - Mato Grosso. Para dialogar com o objetivo geral, esta tese apresenta os seguintes objetivos específicos: (1) Compreender como a plataformização do ensino de língua inglesa da forma à identidade docente desses professores; (2) Entender, através das narrativas dos professores de língua inglesa, como as novas políticas de ensino de línguas incluem o papel do docente em sala de aula; (3) identificar como as ações de formação continuada plataformizada emergem nas narrativas dos professores de língua inglesa.

Diante dessas considerações iniciais, busco responder neste trabalho às seguintes questões: Quais os desafios dos professores de língua inglesa atribuídos em turmas de Ensino Médio a partir do uso obrigatório da plataforma Mais Idiomas MT? Qual o papel do professor de inglês nesse contexto de novas políticas públicas? Quais experiências os professores estão vivenciando em suas práticas de ensino após a implementação dessas novas políticas públicas?

Adoto, neste trabalho, a noção de identidade profissional de Connelly e Clandinin (1999) que é entendida como a personificação única das histórias vividas de um professor. Essas histórias são moldadas por paisagens do passado e do presente deste professor que perpassa por suas experiências pessoais e profissionais. Para investigar a identidade docente dentro desta perspectiva, considero, também, o conhecimento e o contexto do professor participante. Seu conhecimento é entendido como a junção de seus saberes pessoais e profissionais, já o contexto

se constitui na relação entre espaço, lugar e tempo, assim como na interação entre pessoas, lugares e coisas (Clandinin; Connelly, 1996 *apud* Brandão, 2017). Assim, compreendo que as histórias dos professores, suas experiências narradas, são tanto experiências pessoais, quanto narrativas que refletem o meio em que eles estão inseridos (Clandinin; Connelly, 1999). Deste modo, esta tese considera o professor de inglês em sua totalidade, suas vivências dentro e fora de sala de aula.

Para dar conta da investigação entre identidade docente e plataformização do ensino de línguas utilizo a pesquisa narrativa, metodologia que entende a narrativa como fenômeno e como método de investigação. Apoio-me nos moldes da pesquisa narrativa de Clandinin; Connelly (2000) em que a análise se dará como uma narrativa construída de cada participante. Adotar esta visão narrativa de experiências envolve posicionar textos de campos (termo utilizado na pesquisa narrativa) dentro de três aspectos: a temporalidade, o social e o lugar (Clandinin; Connelly, 2000). Os textos de campo, desta tese, incluem narrativas orais (entrevistas) e visuais (linha do tempo e desenhos) desenvolvidas por quatro professores de inglês que atuaram em turmas de ensino médio antes e durante a implementação da plataforma de ensino de língua inglesa (Mais Inglês). Estes textos de campo são analisados na perspectiva holística com foco no conteúdo (Lieblich, 1998)

Acredito que são as nossas experiências que moldam a nossa identidade. Nossa identidade profissional é construída desde a nossa experiência como alunos de inglês, na nossa formação inicial, nas nossas práticas de ensino. Toda a nossa história constitui quem nós somos enquanto professores. De fato, não apenas minha formação acadêmica e experiência profissional influenciaram minha identidade docente, como o meu processo de aprendizagem de língua inglesa também. Neste viés, entendo que as nossas experiências modelam o professor que nós somos.

Esta tese está organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo, com o título “Fundamentação Teórica”, foi dividido em duas seções: Na primeira seção tratei da contextualização do que é plataforma e plataformização da educação e, na segunda, construo as discussões teóricas sobre identidade, com base na concepção de identidade docente adotada nesta pesquisa, sobretudo para refletir sobre a identidade docente, assim como o papel do professor de inglês. O capítulo 2, com o título “Metodologia” descreve todo o processo metodológico desta pesquisa. Participantes, contexto, textos de campo e procedimentos de análise. Por fim, o capítulo 3 – “Narrativas Construídas” – é dedicado, respectivamente, a Salomão, Joana, Ícaro e Júlia. Neste capítulo, apresento os fios narrativos de cada um dos participantes e, na sequência, as discussões e análise das narrativas. Na sequência, apresento o

subtítulo “discussões teóricas” o qual expõe as narrativas dos professores participantes desta pesquisa em diálogo com as teorias adotadas.

CAPÍTULO I

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Um dos objetivos desta pesquisa é identificar e construir significados em relação às identidades dos professores de língua inglesa diante da plataformação do ensino de línguas. Para tanto, dedico este capítulo à construção teórica que adoto em relação aos termos "plataformização" e "identidade". Iniciarei com uma breve contextualização sobre o crescimento do uso de plataformas na educação. Para situar o cenário em que esta tese se debruça, apresentarei os conceitos de plataforma digital, dataficação e plataformação que fundamentam esta pesquisa. Em seguida, abordarei a origem da plataformação na educação brasileira, traçando um percurso pelas políticas públicas de ensino de inglês em vigor no país, baseando-me nas obras de Evangelista (2022), Ball (2022) e Dijck, Poell e Waal (2018).

Quanto ao conceito de identidade, concordo com Hall (1992,2022) quando o autor afirma que identidade é um conceito complexo e, por essa razão, trarei diferentes autores e visões teóricas para dialogar. Início a seção com uma discussão sobre identidade, de modo geral, a partir dos autores Hall (1992,2022), Silva (2014, 2023), Gomes Junior (2021) e Moita Lopes (2013). Abordarei, na sequência, especificamente sobre identidade docente e, para isso, utilizarei autores como Tardif (2014), Rollemberg (2003), Flores (2003,2015), entre outros. Por fim, dedico a subseção final para conceituar identidade enquanto uma narrativa construída, conforme Clandinin e Connelly (1999;2000), Clandinin & Huber (2005), Brandão (2017) e outros.

1.1 Plataformização da Sociedade

O documentário “O dilema das redes”, dirigido por Jeff Orlowski em 2020, mostra como a sociedade contemporânea está refém das tecnologias digitais. O material reúne uma série de depoimentos fornecidos por especialistas em Tecnologia da Informação que expõem a maneira como as *Big Techs* controlam a maneira que pensamos, agimos e vivemos. O longa escancara como as plataformas de mídias sociais estão reprogramando a sociedade e sua forma de enxergar a vida, ou seja, promovendo um movimento de “plataformização”.

Para entendermos esse conceito, primeiramente, precisamos entender o que é “plataforma”. Conforme estabelecido por Dijck, Poell e Waal (2018), uma “plataforma” *online* é uma arquitetura digital programável, projetada para organizar interações entre usuários,

abrangendo não apenas os usuários finais, mas também entidades corporativas e órgãos públicos. As plataformas são compostas por um sistema, um algoritmo e um programa que gerencia a circulação de dados dos usuários. Nessa direção, Costa, Ojeda e Lopes (2025) acrescentam que as plataformas possuem três aspectos principais: infraestrutura de dados, governança e mercados. Nas palavras deles:

A infraestrutura de dados liga-se à capacidade que as plataformas têm de obter e de extrair grandes quantidades de dados, processo chamado de dataficação, no qual há um rastreamento detalhado de dados e de interações dos usuários. Os mercados, por sua vez, equivalem às formas de relações econômicas voltadas aos mercados multilaterais, relativos aos arranjos e às transações financeiras. Já a governança relaciona-se aos algoritmos que classificam e moldam os dados nas plataformas, inclusive, as interações entre os usuários. (Costa; Ojeda; Lopes, 2025, p.04)

Outra definição de plataforma é difundida por Nick Srnicek em sua obra *Capitalismo de Plataforma*, sendo esta uma infraestrutura que possibilita a interação entre grupos de pessoas. Nesse sentido, o autor advoga que:

Elas se posicionam como intermediárias que reúnem diferentes usuários: clientes, anunciantes, prestadores de serviços, produtores, fornecedores e até mesmo objetos físicos. Muitas vezes, essas plataformas também vêm com uma série de ferramentas que permitem que seus usuários criem seus próprios produtos, serviços e mercados (Srnicek, 2017, p. 35, tradução minha)¹

Como se pode verificar no excerto, essas especialidades são configuradas para catalogar o máximo de informações extraídas das interações entre os usuários. Por uma lente mais técnica, Decuyper, Grimaldi e Landri (2021) argumentam que a arquitetura das plataformas não deve ser entendida como uma estrutura plana, mas sim como uma pilha em camadas, composta por diferentes partes interconectadas. Ou seja, as plataformas não são passivas. Mais do que simples *sites* que oferecem ambientes de interação entre os usuários, elas são sistemas que representam um “tipo específico de modelo de negócios, baseado em dados, algoritmos e aprendizado de máquina” (Flew, 2021, p. 74, tradução minha).²

Partindo desse ponto de vista, podemos afirmar, que elas não são neutras. A respeito disso, Dijck, Poell e Waal (2018) afirmam que as plataformas não podem ser compreendidas

¹ At the most general level, platforms are digital infrastructures that enable two or more groups to interact. They therefore position themselves as intermediaries that bring together different users: customers, advertisers, service providers, producers, suppliers, and even physical objects. More often than not, these platforms also come with a series of tools that enable their users to build their own products, services, and marketplaces.

² They represent a particular kind of business model, one based on data, algorithms, and machine learning.

separadamente das organizações e das infraestruturas sociais, pois se tornaram essenciais para o funcionamento da economia. Nessa ótica, empresas como *Uber* dependem dos motoristas e dos veículos, assim como a *Airbnb* precisa dos proprietários de imóveis, e plataformas educacionais, como a *Coursera*, necessitam dos professores. Dessa forma, todas as plataformas dependem de serviços físicos, de empresas tradicionais ou do governo.

Assim, o ecossistema da sociedade de plataforma é marcado por princípios ideológicos que reforçam o que Dijck, Poell e Waal (2018) consideram como valor público. Segundo os autores, o valor público refere-se aos benefícios que uma organização oferece em prol do bem comum, e essa criação de valor não é exclusiva do governo, podendo ser constituída por empresas, cidadãos e órgãos governamentais. Na sociedade de plataforma, conforme os autores, o valor público é, frequentemente, confundido com a criação de valor econômico.

As plataformas *online* utilizam o argumento de gerar valor público e de que podem substituir o papel do governo, uma vez que essas plataformas, como a *Uber*, “eliminam custos indiretos e permitem que os cidadãos atuem como indivíduos independentes e autônomos” (Dijck; Poell; Waal, 2018, p. 23, tradução minha)³. Assim, as plataformas não apenas conectam atores sociais, mas também determinam como essa interação deve ocorrer, gerando a chamada “plataformização” social.

No que se refere ao termo “plataformização”, Dijck, Poell e Waal (2018, p. 19, tradução minha)⁴ argumentam que se trata da “forma como setores sociais inteiros estão se transformando como resultado da formação mútua de conectores e complementadores *online*”. Em outras palavras, a plataformização corresponde ao movimento que midiatisa nossas práticas sociais, como as escolares, afetando os processos de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, a “plataformização do ensino” refere-se ao processo de transferência de todos os processos educativos, como as aulas, as avaliações, as formações continuadas, etc., para o ambiente digital. A respeito desse fenômeno, Evangelista (2020, p. 8) complementa que plataformizar a educação implica “abdicar – seja por uma emergência como a Covid-19, seja porque a Internet faz parte de nossas vidas – de um mundo com o qual lidamos e experimentamos há séculos para adentrar um ambiente de novas determinações tecnopolíticas”. É sobre a plataformização da educação que dedico a seção a seguir.

³ because they get rid of costly overhead and enable citizens to act as independent, autonomous individuals

⁴ Platformization then refers to the way in which entire societal sectors are transforming as a result of the mutual shaping of online connectors and complementors.

1.1.2 A plataformização na educação básica

As discussões sobre o uso de tecnologias e a incorporação de mídias nas escolas e nas práticas de ensino são temas debatidos desde a década de 1980 (Evangelista, 2021). Nesse sentido, esta seção apresenta um percurso histórico das políticas públicas que regem a adoção das tecnologias na educação básica. Portanto, serão discutidos alguns recortes dos instrumentos legais que influenciam as mudanças estruturais na educação básica, com o intuito de elucidar como as políticas públicas brasileiras tem contemplado as tecnologias digitais e, de certo modo, contribuído para a plataformização da Educação Básica.

Um desses marcos legislativos é a promulgação da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). As principais diretrizes traçadas giram em torno do desenvolvimento da capacidade de aprender, aprofundar e consolidar conhecimentos. Nesse período, a Lei não estabelecia critérios ou orientações específicas quanto ao uso de tecnologia em sala de aula, mencionando apenas a necessidade de uma educação tecnológica crítica para os alunos do ensino médio. Somente em 2023 foi homologada a Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023, que Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera a LDB com uma seção específica sobre Educação Digital.

Em 1997, foi criado o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) com o objetivo de distribuir computadores com conexão à internet para os laboratórios das escolas públicas do Brasil. Em 2007, conforme explicam Silva, Silva e Seba (2020) esse projeto foi atualizado e passou a ser chamado de Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). Assim, após a popularização dos computadores portáteis, o ProInfo lançou, em 2010, o Projeto Um Computador por Aluno (PROUCA). Ainda conforme Silva, Silva e Seba (2020, p.209) “esse projeto visava intensificar as ações do MEC já em funcionamento nas escolas por meio dos laboratórios de informática, mediante a incorporação de computadores portáteis denominados *laptops* educacionais.”

Inicialmente, o projeto PROUCA foi aplicado como projeto piloto atendendo apenas algumas escolas selecionadas e, em sua segunda fase, expandido para as escolas de todo o país. Porém, a responsabilidade de comprar e instalar a rede de internet necessária para o funcionamento do projeto passou a ser dos estados e municípios. Por essa razão, muitos estados e municípios alegaram não possuir recurso financeiro para isso e, em 2013, o programa foi descontinuado pelo Ministério da Educação.

Em 23 de abril de 2014, foi promulgada a Lei nº 12.965, que estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil (Brasil, 2014a). Embora essa lei

orientar sobre privacidade nas redes, registros de conexão e neutralidade da rede, não aborda especificamente a educação. No dia 25 de junho do mesmo ano, foi publicada a Lei nº 13.005, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE).

O PNE apresenta mais de 10 metas de avanços e melhorias na educação no Brasil. Dentre elas, a meta 07 aponta a intenção de fortalecer a qualidade da educação em todas as modalidades de ensino, estabelecendo como uma das estratégias “universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação” (Brasil, 2014b). Assim, percebe-se que o processo de “universalizar” o acesso à internet promove, de certa forma, a plataformização, uma vez que tudo passa a ser dados.

Em 2017, mais especificamente no dia 23 de novembro, foi publicado o Decreto nº 9.204, que institui o programa de Inovação Educação Conectada. O objetivo desse programa é “apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica” (Brasil, 2017). A partir desse decreto, destacam-se dois aspectos importantes: a defesa da autonomia dos professores quanto ao uso de tecnologias em sala de aula e a responsabilidade do Ministério da Educação em oferecer cursos de formação continuada. A visão de gestão pública presente no decreto reforça que as ações devem ser desenvolvidas a partir de uma base interna pública, não terceirizada, diferentemente do que tem ocorrido, ou seja, em que as práticas pedagógicas são definidas, organizadas e aplicadas por plataformas digitais.

Após esse cenário, em 2018, surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que faz menção de forma mais clara às tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). O documento explica que a sociedade está em constante transformação devido aos avanços tecnológicos e, por essa razão, a BNCC defende que é preciso preparar os jovens aprendizes para essas mudanças sociais “para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos” (BNCC, 2018, p. 473). A BNCC apresenta, ainda, as competências gerais 04 e 05 que são específicas quanto a comunicação e a cultura digital. As duas, juntas, defendem que a formação dos alunos deve ser voltada para o desenvolvimento de habilidades que os tornem capazes de utilizar as tecnologias de forma ética e produtiva.

No que diz respeito às habilidades do ensino médio, o documento esclarece que é uma etapa em que os estudantes já estão envolvidos na cultura digital e, portanto, deve-se trabalhar

o “reconhecimento das potencialidades das tecnologias digitais para a realização de uma série de atividades relacionadas a todas as áreas do conhecimento, a diversas práticas sociais e ao mundo do trabalho” (BNCC, 2018, p. 474). É a partir da formulação e da publicação da BNCC que passamos a ter um documento que contempla aspectos tecnológicos e apresenta habilidades, competências e conhecimentos a serem desenvolvidos em cada etapa do ensino, defendendo a construção crítica e reflexiva dos estudantes diante das TDICs.

No ano de 2020, período em que escolas e universidades em todo o mundo fecharam as portas como medida de proteção diante da pandemia da COVID-19, o uso de tecnologia em sala de aula ganhou maior destaque. Esse contexto pandêmico evidenciou diversos aspectos que ainda precisam ser revistos nas escolas, como o acesso à internet, o letramento digital de professores e alunos, e a falta de recursos tecnológicos disponíveis em sala de aula.

Nesse cenário, foi criada a Lei nº 14.109, de 16 de dezembro de 2020, que altera as Leis nº 9.472, de 16 de julho de 1997, e a Lei nº 9.998, de 17 de agosto de 2000, dispondo “sobre a finalidade, a destinação dos recursos, a administração e os objetivos do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (FUST)” (BRASIL, 2020). Essa lei desvincula os recursos do FUST, permitindo seu uso para a ampliação do acesso à internet e políticas públicas de telecomunicações, incluindo projetos de criação de infraestrutura de redes de transporte em fibra óptica para dar suporte ao 5G, desde que aprovados pelo Conselho Gestor do fundo (Evangelista, 2021, p. 37).

A partir dessas mudanças estruturais e orçamentárias que facilitam o acesso à internet nas escolas, percebemos a facilitação da inclusão de plataformas digitais em sala de aula. Se antes vivenciávamos a falta de computadores e o não acesso à internet e, portanto, impossível de se conectar uma turma de 35 alunos logados em uma mesma plataforma digital, com esses avanços, a plataformização vem se tornando cada vez mais possível.

Em 2021, foi instituída uma lei específica para a Política de Inovação Educação Conectada, a Lei nº 14.180, de 1 de julho de 2021. Essa proposta visa “conjugar esforços entre órgãos e entidades da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, escolas, setor empresarial e sociedade civil para assegurar as condições necessárias à inserção da tecnologia como ferramenta pedagógica de uso cotidiano nas escolas públicas de educação básica” (Brasil, 2021). Dentre as ações previstas pela Lei, destacam-se a implementação de infraestrutura para distribuição de sinal de internet nas escolas, a aquisição de dispositivos eletrônicos e a oferta de cursos para capacitação dos profissionais da educação no uso de recursos digitais tecnológicos. No ano de 2021, foi aprovada a Lei nº 14.172, que “dispõe sobre a garantia de

acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e professores da educação básica pública” (Brasil, 2021b, *online*).

Em 2022, por perceber que a BNCC de 2018 não apresentava subsídio aos professores quanto ao uso de tecnologias em sala de aula, apenas instruções gerais, lançou-se a BNCC - computação. Neste documento, o professor encontra a descrição detalhada de cada competência específica e habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa/ano escolar. Dentre as competências que o aluno deve desenvolver diante dos computadores, no Ensino Médio, destaca-se a análise crítica dos artefatos tecnológicos, assim como a solução de situações contemporâneas a partir do uso de técnicas computacionais apropriadas, ou seja, o documento prevê a importância de construir uma visão crítica do uso de tecnologias dentro e fora de sala de aula.

Assim, observamos a celeridade da adoção de plataformas digitais nas escolas em todo o país em virtude da Covid-19. No estado de Mato Grosso, por exemplo, houve a adesão de diferentes ferramentas durante o período pandêmico, como *Microsoft Teams*, *Google Meet* - ferramentas para reuniões *online* e o *Google Classroom* - plataforma para criação de turmas *online* possibilitando a postagem de atividades e exercícios para os alunos. A pandemia, conforme aponta Evangelista (2021, p. 224), “justificou e legitimou a presença dessas plataformas comerciais privadas na educação – a ocupação privada do espaço público – e na formação de toda uma geração”.

Esse contexto de distanciamento social também facilitou o discurso de que a única solução para manter as escolas funcionando e as aulas acontecendo era a utilização de ferramentas disponibilizadas por empresas privadas, tornando mais evidente as políticas públicas neoliberais. Uma perspectiva neoliberal, a partir de Ball (2002), corresponde a uma política baseada no mercado, que faz parte de quase todos os aspectos de nossas vidas sociais e busca, incansavelmente, a geração de mais e mais números “positivos” e, sobretudo, lucro. Além disso, aproxima, cada vez mais, o setor público do privado, como vem acontecendo na educação.

O percurso histórico apresentado, nesta seção, me conduz ao ano de 2022, período em que as atividades escolares retornaram ao formato presencial. A partir disso, observamos o surgimento de novas políticas públicas de ensino em todo o país, especialmente, voltadas para o ensino de línguas, com foco na tecnologia em sala de aula e na plataformização da educação, uma vez que, nesse momento, passamos a ter a inclusão de diferentes plataformas nas escolas públicas da rede básica de ensino.

Decuypere, Grimaldi e Landri (2021) explicam que a maioria das plataformas educacionais é construída com base em uma ampla variedade de outros sistemas digitais. Essas plataformas não apenas possibilitam a hospedagem de conteúdos e atividades pedagógicas, mas também “definem o cenário de como tudo isso pode ocorrer e quais tipos específicos de conteúdo, atividades e interações são viáveis e permitidos (e quais não são)”⁵ (Decuypere, Grimaldi e Landri, 2021, p. 5). Nesse sentido, os autores explicam:

As plataformas, portanto, simultaneamente vislumbram e criam diferentes possibilidades sociais; agem com imaginários particulares sobre como a educação é e deveria ser; encenam diferentes tipos de identidades de usuários; e geram e exigem novas formas de expertise e profissionalismo educacional. Por exemplo, na maioria das vezes, são os construtores de plataformas, e não os professores nem a profissão docente, que, em última análise, decidem quem deve ser considerado especialista em educação, como deve ser uma boa educação e como avaliar alunos e estudantes. Decuypere; Grimaldi; Landri, 2021, p.5, tradução minha)⁶.

Deste modo, ao adotar uma plataforma como recurso pedagógico, as redes de ensino esperam, conforme apontam Dijck, Poell e Waal (2018), receber um serviço personalizado que contorna de forma eficiente as organizações existentes, regulamentações pesadas e despesas desnecessárias. Nessa direção, a inclusão de plataformas de ensino nas escolas ganhou crescente relevância, tendo em vista que não apenas promete inovações tecnológicas no sentido técnico-material, mas também um processo de personalização do ensino. Essa personalização refere-se a um sistema *online* que se adapta conforme as necessidades dos alunos, levando em consideração seu nível, dificuldades e habilidades que desejam desenvolver, com o intuito de otimizar o desempenho e, supostamente, motivar o processo de aprendizagem.

Para que essa personalização ocorra, é necessário um processo denominado dataficação. De maneira geral, a dataficação é um termo utilizado para descrever a transformação de informações em dados digitais. É por meio desse mecanismo que a plataforma consegue identificar e determinar os conteúdos que cada aluno (usuário da plataforma) receberá. A utilização de plataformas e a dataficação implicam em uma “monitorização individual contínua

⁵ Rather than simply hosting content, activity and interactions, platforms set the stage for how all this can come about, and which specific sorts of content, activities and interactions are possible and permissible (and which not).

⁶ Platforms, thus, at once envision and create different social possibilities; they act with particular imaginaries regarding what education is and should be like; they enact different sorts of user identities; and they generate and require new forms of educational expertise and professionalism. For instance, it is most of the time platform constructors, and not teachers nor the teaching profession, that ultimately come to decide who should count as an expert in education, what good education should look like, and how to evaluate pupils and students.

e uma didática personalizada tornam-se parte integrante do modelo pedagógico” (Dijck, Poell e Waal, 2018, p. 121, tradução minha)⁷.

Este processo de dataficação pode ser observado na proposta do projeto Mais Idiomas MT, ao incluírem como um dos recursos o chamado Data Studio. Este estúdio apresenta o monitoramento de acesso de cada professor e aluno apresentando o dia e horário do último acesso, número de lições concluídos, certificados gerados, etc. É este o recurso utilizado para propor premiações aos professores como acontece com o intercâmbio MT pelo mundo. O professor selecionado precisa ser aquele com maior número de lições ao vivo e acesso semanal à plataforma, assim como acesso constante dos seus alunos em sala de aula. Isso reforça, portanto, o que Dijck, Poell e Wall (2018) conceituam enquanto dataficação da educação: um monitoramento contínuo e uma suposta didática personalizada.

Entrelaçado ao conceito de dataficação, encontra-se o conceito de capitalismo de vigilância, conforme delineado por Zuboff (2021). Este conceito refere-se ao movimento das empresas em coletar dados para refinar suas entregas e prever os interesses dos usuários, com o objetivo de moldar seus comportamentos em busca de lucro. Além do monitoramento dos usuários, Decuypere, Grimaldi e Landri (2021) explicam que o capitalismo de plataforma além de controlar os usuários também extrai e monetiza seus dados.

Conforme afirmam Dijck, Poell e Waal (2018, p. 02, tradução minha), as plataformas não apenas refletem a sociedade onde estamos inseridos, na verdade, “produzem as estruturas sociais em que vivemos”⁸. Em outras palavras, essas plataformas tornaram-se parte integrante de nossa sociedade, infiltrando-se em diversas práticas sociais e configurando-se, portanto, como entidades não neutras, mas sim, impregnadas de normas e valores que foram estabelecidos em sua construção. No contexto das plataformas educacionais, o processo é análogo. As atividades de professores e alunos são ordenadas como dados e, assim, sistematicamente extraídas e monetizadas.

Nesse sentido, a adoção de plataformas educacionais como principal recurso pedagógico em sala de aula implica a transferência “da avaliação dos valores didáticos e pedagógicos dos professores e das salas de aula para plataformas *online* (comerciais) que implementam técnicas de análise preditiva e em tempo real” (Dijck, Poell, Waal, 2018, p. 121, tradução minha)⁹. Essa medida impacta, exponencialmente, toda a comunidade escolar, tendo em vista que

⁷ it means that continuous individual monitoring and tailored didactics become integral to the pedagogical model.

⁸ produce the social structures in which we live.

⁹ These emerging digital policy instruments outsource the assessment of didactic and pedagogical variables from teachers and classrooms to data scientists and algorithms.

descentraliza os papéis, historicamente, construídos nas ecologias de aprendizagem e colocam as tecnologias como centrais.

Levando isso em consideração, concordo com Evangelista (2020, p. 06) quando o autor defende que não podemos adotar uma perspectiva ingênua em relação à plataformização da educação. O movimento de digitalização de nossas práticas de ensino não se resume a uma simples transposição; trata-se, na verdade, de uma reinvenção das nossas relações sociais “que, agora, acontecem em um novo plano, com características técnicas específicas e habitado por alguns atores antigos, mas certamente com novos protagonistas, muitas vezes detentores de poder desproporcional na disputa.”

Diante do exposto, a seguir, refletimos sobre o processo de plataformização no contexto do ensino de língua inglesa.

1.1.3 A plataformização do ensino de inglês no Brasil e no Mato Grosso: um panorama

O propósito desta subseção é explicitar a dinâmica de inclusão das plataformas digitais nas práticas pedagógicas dos professores de inglês na educação básica, o que implica compreender, em parte, o conteúdo das políticas públicas de ensino de inglês, como o EducaAção 10, Mais Idiomas MT.

Conforme destacamos na seção anterior, a inclusão das tecnologias em sala de aula vem crescendo, exponencialmente, desde o advento da pandemia de Covid-19. O discurso de que as tecnologias possuem um caráter lúdico e que aumentam a motivação dos alunos é forte nas campanhas de escolas particulares e, atualmente, está se tornando cada vez mais comum também na rede pública de ensino.

O movimento de plataformização do ensino de línguas tem sido observado há alguns anos em diferentes estados brasileiros. No Paraná, em 2021, foi lançada a plataforma “Mais Inglês Paraná”, fruto de uma parceria entre o estado e a plataforma *Education First* (EF). Essa plataforma configura-se como um curso *online* e, segundo o *site* “Escola Digital Professor” citado por Santana, Santana e Figueiredo (2022, p.215), tem como objetivo:

favorecer o processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa em nossa rede, o Programa Inglês Paraná. O programa conta com uma plataforma que oferece um curso online completo de Língua Inglesa, seguindo o Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas (CEFR), contemplando habilidades da BNCC e objetivos de aprendizagem previstos para cada etapa do nosso currículo.

Ao visitar o *site* do estado do Paraná que apresenta este projeto, observamos que esta política passou por uma atualização. Em 2025, o curso recebeu o nome de “Inglês Paraná *High*” e passou a contemplar não somente o ensino regular, mas também, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e alunos dos cursos profissionalizantes.

No estado de Mato Grosso, o programa Mais Idiomas MT chegou às escolas em 2022, inicialmente, direcionado apenas para as turmas de ensino médio, e se expandindo para o ensino fundamental (oitavo e nono ano) em 2023. Essa política também corresponde a uma parceria entre a empresa *Education First* (EF) e o estado de Mato Grosso. Esse programa faz parte da política EduAção - 10 anos, que tem como objetivo “uma educação de excelência, em todas as etapas de ensino, com tempo de instrução semelhante aos dos países com educação de ponta, desenvolvendo competências que os preparem para os desafios no novo século” (Seduc, 2024, p. 01).

A mesma colaboração entre a EF e o governo do estado foi observada em São Paulo em 2024. Similar ao que ocorre nas escolas de Mato Grosso, em São Paulo os professores também recebem orientações quanto às metas de lições e atividades a serem realizadas por bimestre, denominadas “tarefa SP”. Segundo o orientativo:

[...] ao início do 2º bimestre, foram previstas 4 tarefas vinculadas ao componente de língua inglesa/inglês do 8º ano à 3ª série do EM. As 4 tarefas fazem parte das aulas 23 a 26 (ou aulas extras). Com a implementação da plataforma EF como ferramenta de ensino e aprendizagem, as aulas 23 a 26 só serão utilizadas em caso de emergências ou impossibilidade de uso da plataforma EF (MATO GROSSO, p.03)

No dia 16 de agosto de 2024, o estado de Goiás divulgou o lançamento do projeto “*Go English*”, que, segundo o *site* da Secretaria de Educação do estado, foi pensado, em um primeiro momento, para uso dos professores de inglês, com a intenção de que ao atualizarem seus conhecimentos e adquirirem novas práticas para ministrar a disciplina, ampliem a qualidade do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Em 2025, o projeto passou a ser utilizado também pelos alunos do ensino fundamental e ensino médio. O *Go English* é mais uma parceria entre o governo do estado e a empresa EF, pois, assim como ocorre nos demais estados citados, em Goiás, professores e alunos são orientados a utilizar a plataforma de maneira frequente em sala de aula e a incentivar os aprendizes a completarem as lições e conquistarem um certificado de nível por bimestre.

Retornando à plataforma Mais Inglês MT, presente no estado de Mato Grosso, a qual esta tese se debruça. Este projeto educacional demonstra o funcionamento do que Stone (1999,

p. 52), citado por Ball (2022, p. 36), chama de transferência política, um termo que se refere à “importação de políticas inovadoras desenvolvidas em outros lugares”. Ao afirmar que o objetivo do programa EduAção é trazer “instruções semelhantes aos países de educação de ponta”, percebemos a intenção de importar uma política desenvolvida por uma “elite”, que impõe um novo funcionamento no sistema educacional.

Dentro desta proposta de ensino, percebe-se que as escolas da rede estadual estão adotando a dataficação e a perspectiva de personalização do ensino como principal pedagogia. Esta política acaba por transferir a avaliação dos valores didáticos e pedagógicos dos professores e das salas de aula para plataformas *online* e, a partir disso, essas plataformas implementam técnicas de análise de dados em tempo real (Dijck, Poell, Waal, 2018). Essas ações são construídas e aparecem em momentos muito bem pensados. Vivemos um período de isolamento social em que os recursos tecnológicos eram escassos. Assim, concordo com Dijck, Poell e Waal (2018) quando afirmam que, neste cenário de tão pouco investimento nas escolas, o surgimento de um curso *online* e gratuito soa como algo maravilhoso.

Conforme Santana, Santana e Figueiredo (2022), as tecnologias apresentam benefícios para o ensino, especialmente no que se refere ao ensino de línguas. A internet amplia o acesso a informações e diferentes linguagens. Entretanto, incluir tecnologias de maneira desarticulada, sem uma real preocupação com aspectos como os objetivos do uso e a estrutura das escolas, bem como a realidade dos alunos, resulta na exclusão de “todas as conjunturas socioculturais envolvidas e a lógica mercadológica neoliberal que vem dominando os contextos educacionais” (Santana, Santana e Figueiredo, 2022, p. 214).

Neste viés, uma das grandes consequências dessas medidas, em consonância com Portinho-Naujack (2024) é a transferência de responsabilidade da escola para o indivíduo. Ao incluir um curso digital nas aulas, em que o aluno fará as aulas conforme seu nível e ritmo, reforça-se o discurso neoliberal de que o sucesso depende, única e exclusivamente, do desempenho e da produtividade do aluno. Essas tecnologias digitais neoliberais, conforme explica Ball (2022, p. 64), “trabalham em nós para produzir um corpo docente e discente dócil e produtivo, e professores e alunos responsáveis e empreendedores.”

Esta perspectiva pode ser notada nas medidas adotadas pelo programa EduAção ao afirmar que a política pretende preparar para os desafios no novo século e, faz isso por meio de competições, premiações, *ranking*, etc., nota-se o funcionamento da performatividade que é, conforme Ball (2022), entendida nos modelos neoliberais como uma forma de fazer as instituições pensarem diferente sobre seu desempenho. A performatividade é um termo que diz respeito ao “trabalho que os sistemas de gestão de desempenho fazem nas subjetividades dos

participantes” (Ball, 2022, p.66). Dito de outro modo, a mesma afeta como o corpo docente, a gestão escolar e até mesmo os discentes trabalham e produzem, fazendo com que os envolvidos nesta política sintam-se encantados por um discurso de sucesso e crescimento profissional.

É um mecanismo que, ao invés de intervenções e explicações, utiliza-se de comparações e julgamentos para fazer com que os envolvidos entreguem os resultados desejados. Ela funciona melhor, nas palavras de Ball (2022, p.67), “quando chegamos a querer para nós mesmo aquilo que querem de nós, quando o sentido moral de nossos desejos e de nós mesmos está alinhado com seus prazeres.” Trata-se, portanto, de transformar a pessoa em uma empresa, incentivando um ranqueamento, a gratificação por desempenho, a competição interna e a busca por produtividade, exatamente como podemos perceber nas medidas adotadas por essas novas políticas públicas de ensino.

Assim, nota-se um movimento de plataformização do ensino de inglês ao redor do país. O processo de selecionar conteúdo, ministrar aulas, avaliar e outras demandas que faziam parte do papel do professor passou a ser de responsabilidade da plataforma. Dentro deste contexto, qual passa a ser o papel do professor de inglês? É sobre isso que abordarei na seção a seguir.

1.1.4 A transformação do papel do professor de inglês

Para compreender o papel do professor de inglês diante da plataformização da educação, é necessário apresentar um breve percurso histórico sobre quem ele era e o que vem se tornando ao longo do tempo. Para iniciar essa discussão, recorro a Leffa (2016), em sua obra “Língua Estrangeira: ensino e aprendizagem”, apresenta um percurso histórico dos métodos de ensino de línguas. Historicamente, os métodos tradicionais de ensino delineiam o perfil do professor de inglês ideal. No que se refere ao método de gramática e tradução, evidenciado no século XIX, esperava-se que o professor não necessariamente dominasse a língua oral, mas que tivesse um profundo conhecimento das terminologias gramaticais e das regras do idioma. Com o surgimento do método direto, o professor ideal passou a ser aquele que possuía uma pronúncia impecável e falava inglês como um nativo. Nesses métodos tradicionais, o professor era visto como o centro e a autoridade em sala de aula.

A partir de 1960, surgem os métodos alternativos, que introduzem uma preocupação com o aspecto afetivo do aluno. Nesse período, inicia-se um processo de descentralização do professor e uma maior atenção ao processo de aprendizagem do aluno. Em 1970, com a chegada dos métodos comunicativos, o professor deixa de ser um modelo de fala e passa a ser visto como um mediador. Aqui, nesta perspectiva, o professor passa a adotar uma postura mais

próxima dos alunos, menos impositor e mais acolhedor na intenção de promover um ambiente mais harmônico e agradável em sala de aula. O aspecto afetivo continua a ocupar um lugar de destaque, e o professor deve demonstrar sensibilidade aos interesses da turma, encorajando a participação em sala de aula e ouvindo possíveis sugestões dos alunos.

Entre o final da década de 1980 e o início de 1990, vivemos a chamada “era do pós-método”, conforme explica Kumaravadivelu (2009) citado por Oliveira (2014), existe uma concepção de educação pós-método a qual, segundo o autor, defende um professor mais autônomo, que busca seu desenvolvimento profissional de forma crítica. Retomando Leffa (2016), há três características do pós-método: 1 - a autonomia do professor; 2 - a aprendizagem baseada em projetos; 3 - a proposta de uma pedagogia crítica. Leffa (2016) argumenta que, até mesmo, o professor era submetido a uma determinação teórica sobre o que e como conduzir sua prática. Porém, nesse período, cria-se um panorama em que o professor passa a ter autonomia para tomar decisões e fazer escolhas didáticas de acordo com sua realidade de ensino.

A pedagogia crítica, a terceira característica do pós-método, busca alertar o professor para o fato de que “não basta o conhecimento contemplativo da língua, vista apenas como o domínio de uma habilidade individual; é também preciso vê-la e saber usá-la como um instrumento coletivo de mudança, visando o bem comum e a cidadania” (Leffa, 2016, p. 41). É nesse contexto que se publica a nova LDB (Lei n. 9.394) – já citada anteriormente – que estabelece que o ensino será ministrado com base no “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (Art. 3º, Inciso III). O documento prevê a autonomia e a pedagogia crítica do professor.

Nessa direção, Volpi (2008, p.134) explica que, a partir dessa nova função docente, o professor deixa de ser o centro do processo e passa a entender o ensino como multifacetado, implicando que sua responsabilidade não se limita mais à transmissão de conhecimento, “mas deve atender a funções sociais mais abrangentes”. Essa nova postura requer papéis como a facilitação do processo de aprendizagem dos alunos, a negociação dos objetivos de ensino e procedimentos metodológicos, assim como a organização e coordenação das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Além disso, exige que o professor investigue, estude e avalie o que será ensinado em sala de aula. O papel docente remete, ainda, a “uma aproximação inter e transdisciplinar cordial, respeitosa e responsável que o ajudará a melhor levar a cabo a sua tarefa” (Volpi, 2008, p. 136). Observamos, aqui, um professor autônomo, crítico e reflexivo. O papel do docente, dentro da

perspectiva da pedagogia crítica, transcende a mera transferência de conhecimento, assumindo a função de mediador e agente de transformação social.

Lessard e Tardif (2012) argumentam que a educação tem passado por constantes transformações que provocam mudanças no currículo das escolas, na sua importância frente à sociedade e nas práticas de ensino dos professores. Essas transformações, conforme os autores, nem sempre são marcadas por melhorias. Eles explicam que estamos diante de “um sistema de ensino unificado e destinado à preparação de uma mão de obra altamente qualificada” (Lessard, Tardif, 2012, p. 257).

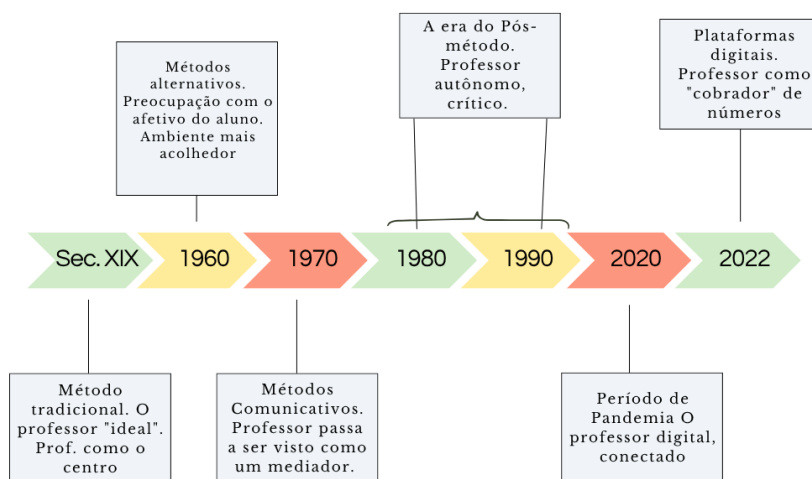
Esse sistema de ensino tem gerado desinteresse por parte dos jovens, que passam a ver a escola como apenas uma obrigação a ser cumprida, e não como um ambiente de aprendizagem e experiências exitosas. Assim, conforme Lessard e Tardif (2012), o professor torna-se um vigilante, vivendo uma constante sensação de impotência e “abandonados a si mesmos, em sua relação diária com os alunos e na construção de sentido que eles tentam encontrar ou dar às suas experiências” (Lessard, Tardif, 2012, p. 257).

Assim, observamos um movimento de retrocesso no papel do professor de inglês, uma vez que ele deixa de ser o profissional que seleciona o conteúdo, as atividades e, até mesmo, a didática a ser utilizada em sala de aula. O professor deixa de ser visto como uma figura ideal ou como um professor mediador, conforme vimos acontecer anteriormente. No século XIX, o professor estava subordinado aos padrões de um método de ensino; com o passar do tempo e no período do pós-método, o professor passou a ser visto como um profissional com autonomia e senso crítico. Hoje, diante da platformização do ensino, percebemos que o professor se vê subordinado a um padrão de ensino, um sistema que determina o conteúdo, a avaliação e os procedimentos metodológicos das suas aulas. Há, portanto, um apagamento da função docente.

Este apagamento não ocorre à toa. O professor de inglês que atua na rede pública é, historicamente, visto como aquele que não sabe o idioma, que finge que ensina e passa somente o verbo “*to be*”. Assim, essa política disfarçada de incentivo e investimento em melhorias no ensino esconde, na verdade, uma substituição do professor, pois a figura dele não se encaixa nos parâmetros do EducAção 10 anos. Portanto, ao incluir uma plataforma digital que apresenta o conteúdo, as atividades e, ainda, avalia o aluno, o estado confirma que a presença do professor de inglês é dispensável, restando somente ao profissional o papel de atuar como aquele que “monitora” o acesso à plataforma e não mais como o profissional que ensina, de fato.

Assim, percebo grandes transformações no papel do professor de inglês ao passar do tempo. Para sintetizar essa discussão apresento a seguir a linha do tempo contendo os percursos histórico de mudanças no papel docente:

Figura 1 – Linha do tempo do professor de inglês



Fonte: O autor, 2025.

Essa linha do tempo ilustra as mudanças no papel do professor de inglês com o passar do tempo. No Século XIX, prevaleciam os métodos tradicionais e a visão de existir um modelo de professor ideal, um perfil específico para lecionar inglês. Com a chegada dos métodos alternativos, em 1960, surge a preocupação com o aluno e seu processo de aprendizagem. Com o surgimento dos métodos comunicativos, o professor assume o papel de mediador, aquele que conduz as aulas e não apenas “transmite” informações.

Na era do pós-método, caracterizada pela autonomia e a adoção de abordagens críticas, o professor passa a desenvolver suas próprias metodologias, conforme o perfil dos alunos e seu contexto de ensino e aprendizagem. No período pandêmico, em 2020, o professor passou a ser aquele profissional conectado. Que utiliza, forçadamente, recursos digitais, mesmo sem preparo ou identificação.

Em 2022, a partir da plataformização do ensino, consolidou-se, novamente, uma mudança identitária do professor de inglês. Uma necessidade de adaptação frente às exigências atuais. Em suma, esta linha do tempo reflete as mudanças educacionais ao longo das décadas e apresenta o percurso do professor de inglês frente às exigências sociais, culturais e tecnológicas, as quais moldam a sua identidade docente.

1.2 Identidade

As discussões relacionadas ao conceito de identidade têm se tornado cada vez mais presentes em estudos de diversas áreas do conhecimento. A razão disso, segundo Hall (2022), está ligada às mudanças sociais na pós-modernidade que fazem com que o sujeito deixe de ser compreendido como um ser único, estável e passe a ser visto como fragmentado, ou seja, com múltiplas e diferentes identidades.

Nessa direção, conforme Hall (2022, p. 10), a identidade é entendida como um “deslocamento ou descentralização do sujeito”, pois a identidade moderna está em colapso, tendo em vista que há um duplo deslocamento, o qual descentraliza os indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos.

Na obra “A identidade cultural na pós-modernidade”, Hall (2022) apresenta três concepções de sujeito que são bem divergentes: o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. Quanto ao sujeito pós-moderno, o qual diz respeito a quem somos atualmente, Hall (2022) aponta alguns princípios que o definem. O primeiro princípio é que as identidades são contraditórias. O sujeito pós-moderno pode assumir diferentes papéis, sendo eles adotados conforme o contexto social em que estiver e, em alguns casos, essas identidades podem ser compreendidas como conflitantes e contraditórias.

Além disso, o segundo princípio corresponde ao caráter cíclico das identidades, uma vez que o sujeito está em constante transformação (Gomes Junior, 2021). O papel que uma pessoa apresenta hoje, pode se mostrar totalmente diferente de quem ele era há alguns meses. Ademais, conforme o terceiro princípio, a identidade pode ser definida historicamente. A respeito disso, Gomes Junior (2021) explica que o fato de o sujeito pós-moderno poder assumir diferentes papéis ao longo da vida faz com que ela não tenha a necessidade de ser pautada em um eu central, único e estabelecido biologicamente. Complementando estes três aspectos da identidade, ainda, conforme Gomes Junior (2021), a pós-modernidade faz surgir diversas representações culturais e, a partir disso, nos deparamos com múltiplas possibilidades de identidade. Uma mesma pessoa assume a identidade de professora, mãe, esposa, mulher, o que torna possível “nos identificar com várias delas, por períodos de tempo curtos ou longos” (Gomes Junior, 2021, p.20).

Para Silva (2023), por sua vez, identidade e diferença possuem uma relação de dependência. O autor explica que tentar definir identidade como algo que se é, sou professora, sou mulher, etc., só faz sentido na comparação com o outro, ou seja, diante das diferenças de

cada um. Só podemos afirmar quem nós somos, por existir o diferente. Hall (2023) complementa essa ideia dizendo que a identidade precisa daquilo que lhe “falta”.

Essa perspectiva se relaciona com os estudos de identidade como uma construção discursiva, pois é no e pelo discurso que as pessoas interagem umas com as outras e produzem sentido sobre quem são, construindo suas identidades. Este viés de investigação é muito comum nas pesquisas sobre identidade na educação, sobretudo, na linguística. No que se refere à relação entre ensino, aprendizagem e identidade dentro da Linguística Aplicada, Moita Lopes (2002,2003) é um dos autores mais conhecidos por trazer pesquisas sobre essa temática. Para o autor, em seu livro “Identidades Fragmentadas: A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula”, as identidades são fragmentadas, ou seja, possuímos diferentes fragmentos que constituem quem somos, nossa classe social, gênero, raça e elas coexistem ao mesmo tempo no sujeito.

Ao conceber as identidades como múltiplas, Moita Lopes (2002) utiliza o termo “identidade social” para teorizá-las. O autor explica que elas estão em constante processo de mudança, uma vez que ela é “dependente da realização discursiva em circunstâncias particulares: os significados que os participantes dão a si mesmos e aos outros engajados no discurso” (Moita Lopes, 2002, p.34). Dito de outro modo, a identidade social é uma construção feita a partir da nossa relação discursiva com o outro, ou seja, a presença de outra pessoa, no momento da nossa fala, é o que constitui como nos percebemos a partir do que o discurso significa para nós.

Nas palavras de Moita Lopes (2002, p.32) “nossas identidades sociais, portanto, são construídas por meio de nossas práticas discursivas com o outro”, ou seja, ao utilizarmos a linguagem, não estamos fazendo isso como simples interlocutores, mas sim, como professora, mulher, pessoa de classe média, por exemplo. Dizendo de outro modo, construímos nossas práticas discursivas a partir de uma posição, de um lugar que ocupamos enquanto sujeitos. É por essa razão que Moita Lopes defende a identidade como fragmentadas: são sempre pequenos pedaços de quem nós somos manifestados pelo nosso discurso.

Nesse sentido, as identidades sociais possuem três características: fragmentação, contradição e processo. São fragmentadas por não ser possível explicar quem se é, considerando apenas uma parte de quem somos. Por isso, tornam-se complexas, por sermos seres múltiplos: professora, mãe, aluna, esposa. Assim, como possuímos outros aspectos que complexificam a definição de quem somos como nossa raça, gênero e classe social. Além disso, são contraditórias por nos identificarmos com situações diversas e que, em certa medida, não seguem os mesmos princípios e valores. E, por fim, são caracterizadas como um processo por

estar em constante transformação e mudança. Nossa identidade é “necessariamente incompleta, interminável - é o sujeito em processo... [e] construída na e através da linguagem” (Shotter e Gergen, 1989 *apud* Moita Lopes, 2002, p.63).

Concordando com Hall (2002), Moita Lopes (2022) explica, em seu livro, que estamos vivendo um momento de processos de globalização. Estes processos geram mudanças rápidas e drásticas em nossas práticas sociais, tais como os observados e analisados nesta tese: a inclusão de uma plataforma digital nas aulas de inglês na rede estadual de ensino. Essas mudanças têm gerado o que Moita Lopes (2002) chama de “confrontos identitários”, pois estamos sendo expostos a novas identidades e vivendo conflitos de quem nós somos na sociedade pós-moderna. Esses processos de globalização e os conflitos identitários afetam também a construção identitária profissional, uma vez que as práticas de ensino estão em constante transformação.

Sendo assim, a seguir, busco problematizar a identidade docente em um mundo pós-moderno.

1.2.1 Identidade Docente

Qual é o papel do professor hoje? De que maneira as mudanças culturais, sociais e, sobretudo, as tecnológicas, estão afetando a construção identitária do professor? Esses questionamentos norteiam a redação desta seção. Como diz Fridman (2000) citada por Moita Lopes (2003, p.15) “se a modernidade alterou a face do mundo com suas conquistas materiais, tecnológicas, científicas e culturais, algo de abrangência semelhante ocorreu nas últimas décadas, fazendo surgir novos estilos, costumes de vida e formas de organização social.”. A partir dessas mudanças, é inegável o surgimento de novas práticas de ensino nas escolas, o que afetou, diretamente, o papel dos professores em sala de aula, transformando, assim, suas identidades.

Concordo com Rollemberg (2003) quando a autora afirma que a construção identitária do professor é cercada por mitos que são baseados em aspectos negativos e positivos da profissão, como por exemplo o pensamento de que o professor deve trabalhar apenas por amor ou que dar aulas para crianças é só brincar. A autora explica que esses aspectos não são determinantes para a construção identitária do professor, mas que influenciam de certa forma. A desvalorização da profissão e o fato de ser um cargo, majoritariamente, ocupado por mulheres são fatores que a autora aponta influenciar a identidade profissional do professor. Oliveira e Barcelos (2012) complementam essa ideia afirmando que as crenças são um fator importante

para a constituição da identidade docente uma vez que nos enxergamos a partir daquilo que acreditamos sobre nós e é o que nós achamos sobre nós mesmos que compõe a nossa identidade.

Para Aleixo, Calvo e Novelli (2021), a identidade docente é construída não apenas na sua relação e atuação dentro de sala de aula enquanto professor, mas desde suas experiências enquanto aluno na escola. Toda a sua história, desde o início quanto aluno na educação básica, seu processo de formação inicial até a sua vivência em sala como professor influenciam quem ele é. Nas palavras dos autores “a identidade é construída por meio de diferentes aprendizagens e experiências vivenciadas ao longo de práticas docentes” (Aleixo, Calvo, Novelli, 2021, p.33).

Neste viés, ao se falar em identidade docente, deve-se considerar as diversas vozes que afetam a formação dos professores. Aleixo, Calvo e Novelli (2021, p.35) complementam explicando que:

[...] estão presentes as vozes dos professores, sejam eles da educação básica ou da graduação; autores dos textos que circulam na sala de aula; vozes das instituições de ensino, do governo, além da família, sociedade e colegas de trabalho. Todas elas exercem fortes influências no modo de pensar e/ou agir de professores e colaboram para que a identidade contemple aspectos sociais, discursivos, institucionais, culturais, dentre outros.

Assim, o ser professor perpassa não somente pela sua formação acadêmica, mas toda essa integração entre seu lado profissional e pessoal. Além disso, se entender como docente, ainda, conforme Aleixo, Calvo e Novelli (2021), é também um processo de autoconhecimento, ou seja, um processo de aprender a ser professor e se identificar como tal.

Reforçando essa ideia, Tardif (2012) aponta que os professores são pessoas subjetivas. Ser professor não é apenas sobre repassar informações para seus alunos, mas sim, um processo de construção de conhecimento e, assim, os professores não são, nas palavras de Tardif (2012, p.232), “somente representações cognitivas, mas possuem também dimensões afetivas, normativas e existenciais”. O autor explica que é a partir das suas próprias experiências que os professores desenvolvem seus saberes e suas práticas de ensino. Dito de outro modo, o papel do professor perpassa não apenas pela sua formação básica e conhecimento cognitivo, mas também sua história, suas vivências pessoais e profissionais. Assim, Tardif (2014, p.234) argumenta que:

[...] é imprescindível levar em consideração os pontos de vista dos práticos, pois são eles realmente o polo ativo de seu próprio trabalho, e é a partir e através de suas próprias experiências, tanto pessoais quanto profissionais, que constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação.

Já Flores (2015, p.139) defende que a identidade docente é “um processo negociado, aberto e em mutação”. Deste modo, a autora explica que a identidade dos professores não é algo fixo e estável, mas sim marcado por antagonismos. A autora aponta dois estudos que confirmam essa relação de lutas na construção identitária do professor, tais como os estudos de Pillen, Beijgaard e den Brok (2012) que defendem a existência de um conflito entre o pessoal e profissional no processo de se tornar um professor, assim como entre as aspirações e a realidade profissional.

Flores (2003) defende que a identidade não deve ser vista como algo que as pessoas possuem, mas sim como um conceito utilizado para explicar e dar sentido a si mesmo e aos outros. A autora complementa dizendo que:

A identidade profissional constitui, portanto, um aspecto central no processo de tornar-se professor, um processo social e culturalmente situado, complexo, dinâmico, e interactivo que depende do modo como os professores se vêem (e como os outros os vêem enquanto professores) e do modo como entendem e analisam os contextos nos quais exercem sua actividade, bem como os valores e normas que estão subjacentes. (Flores, 2003, p.207)

Nesta mesma perspectiva, Rodrigues, Sachinski e Martins (2022) explicam que não podemos considerar o ser como imutável. Da mesma maneira que, ao falarmos das práticas de ensino, não podemos considerá-las como algo único e estável, o mesmo não se pode afirmar em relação aos professores. Os autores argumentam que “podemos identificar várias identidades em um único eu” (Rodrigues, Sachinski e Martins, 2022 p. 299).

Assim, são vários aspectos que influenciam o processo de desenvolvimento da identidade docente, tais como sua formação acadêmica, crenças, saberes, entre outros. Entretanto, em todas essas vertentes, existe um ponto em comum: as histórias de cada professor. Essas histórias são narrativas pessoais e profissionais vivenciadas por cada um. É sobre as narrativas que constituem a identidade dos professores que me debruçarei na subseção seguinte.

1.2.2 Identidade como uma narrativa construída

Atualmente, pesquisas sobre identidade em um panorama narrativo têm ganhado cada vez mais destaque dentro da Linguística Aplicada. Conforme Brandão (2017), existem diversos pontos de vista e abordagens de análise quando estudamos as identidades, porém estes estudos compartilham o mesmo entendimento de que o conceito de identidade é “dinâmico, múltiplo,

contraditório, ideológico, contingente em experiências passadas e contexto, e informado por emoções e dimensões cognitivas.” (Brandão, 2017, p.34, tradução minha)¹⁰.

No Brasil, temos vários pesquisadores que se dedicam a investigar identidade docente dentro de uma perspectiva narrativa. Telles (2004) adotou a perspectiva de identidade quanto uma narrativa construída (Connelly & Clandinin, 1999) e investigou a formação de doze alunas graduandas em letras línguas estrangeiras. Este trabalho foi desenvolvido ao longo de três anos. Ele utilizou diários de classe e entrevistas semiestruturadas a fim de compreender as experiências pessoais e acadêmicas desses professores em formação. Barcelos (2016), por sua vez, estudou professores de inglês em formação a partir do uso de narrativas escritas e questionários abertos. A autora buscou investigar, especificamente, a relação entre as crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas desses professores, suas motivações e identidade.

Brandão (2017) trabalhou, durante quatro anos, com seis professores em formação explorando sua identidade profissional a partir das suas experiências de criação e implementação de materiais pedagógicos em duas escolas estaduais. Para isso, os textos de campo incluíram narrativas orais, desenhos, planos de ensino, notas de campos e conversas.

Em concordância com os estudos apresentados acima, adoto, nesta tese, a perspectiva de identidade como uma narrativa construída, conforme Connelly & Clandinin (1999). Deste modo, compreendo identidade como uma “personificação única de suas histórias para viver, histórias moldadas pelas paisagens passadas e presentes nas quais ele/ela vive e trabalha” (Clandinin & Huber, 2005, p. 44, tradução minha)¹¹.

A identidade do professor é composta por momentos históricos e experiências de vida, pois nós vivemos e nos constituímos como quem somos a partir das nossas histórias. Okri (1997) citado por Clandinin *et al.* (2006) aponta que todos nós possuímos nossas histórias familiares, institucionais, pessoais e escolares. As histórias dos professores interagem com seus aspectos pessoais, na relação com outras pessoas, com a escola e consigo próprio.

Neste viés, a identidade docente está sempre em fluxo, conforme Clandinin e Huber (2005, p.44-45, tradução minha)¹², a identidade está “mudando conforme novas situações são vivenciadas, novas matérias são ensinadas, novas crianças são encontradas, novos colegas chegam, novas políticas são promulgadas, conforme a vida do professor na escola é vivida”.

¹⁰dynamic, multiple, contradictory, ideological, contingent on past experiences and context, and informed by emotional and cognitive dimensions

¹¹A teacher’s identity is understood as a unique embodiment of his/her stories to live by, stories shaped by the landscapes past and present in which s/he lives and works.

¹²Over the course of a life, a teacher’s story to live by is in flux, shifting as new situations are experienced, as new subject matter is taught, as new children are encountered, as new colleagues arrive, as new policies are enacted, as a teacher’s life in school is lived.

Assim, uma nova política de ensino que visa o uso de plataformas em sala de aula afeta as histórias dos professores e, portanto, influenciam suas identidades. Conforme os professores vivem esta nova realidade, este novo recurso digital em sala de aula, novas experiências vão sendo construídas, novas histórias escritas e, portanto, novas identidades estabelecidas. A plataformização do ensino influencia a relação que os professores estabelecem com a escola, com outros colegas, com os alunos e, sobretudo, com eles mesmo.

Assim, para investigar identidade docente é importante compreender que existem dois contextos diferentes que compõe as suas narrativas: dentro e fora de sala de aula. Clandinin e Connelly (1999) descrevem o ambiente fora da sala de aula como um local repleto de conhecimento de vida, que afetam as experiências de professores e alunos dentro de sala de aula, além de ser um espaço que possui diferentes visões de mundo, vindas de outras pessoas. Já o dentro da sala de aula, por sua vez, é entendido como um ambiente seguro, onde professores são livres para viver suas experiências e essas histórias são vistas como “secretas”, pois são histórias que, normalmente, só são contadas para outros professores em locais seguros. Por essa razão, ao entender identidade docente como uma narrativa construída, é necessário considerar o que os professores vivem dentro e fora de sala de aula, uma vez que ambas as histórias influenciam quem eles são.

Nesta direção, existem outros dois aspectos que se relacionam na construção da identidade docente: o contexto e o conhecimento do professor. Concordo com Connelly, Clandinin (1999, p.2, tradução minha)¹³ que para entender o conhecimento profissional do professor, é preciso “uma noção de conhecimento profissional como composto por uma ampla variedade de componentes e influenciado por uma ampla variedade de pessoas, lugares e coisas”. Deste modo, o conhecimento profissional é composto na relação entre “pessoas, lugares e coisas”. Já o conhecimento pessoal do professor está moldado por:

[...]fatores sociais, culturais, linguísticos, familiares e narrativas institucionais que dão vida às nossas primeiras histórias. É dentro dessas primeiras paisagens de conhecimento pessoal que começamos a viver nossas histórias para viver e, ao viver essas histórias, nossas identidades estão continuamente em construção. (Clandinin *et al.*, 2014, p. 183, *apud* Brandão, 2017, p.36, tradução minha)¹⁴

¹³Understanding professional knowledge as comprising a landscape calls for a notion of professional knowledge as composed of a wide variety of components and influenced by a wide variety of people, places and things.

¹⁴It is within personal knowledge landscapes shaped by social, cultural, linguistic, familial, and institutional narratives that our first stories to live by come into being. It is within those early personal knowledge landscapes that we begin to live out our stories to live by and, in living out those stories to live by, our identities are continuously in the making.

Neste viés, esta tese compreende que investigar identidade docente é entender que identidade, conhecimento e contexto estão diretamente conectados e podem ser estudados narrativamente. É nesta interação que podemos perceber que as nossas histórias estão em constante mudança. Elas mudam, em partes porque nós mudamos, nos tornamos novas pessoas, mas também em função das relações que estabelecemos e dos ambientes que frequentamos. (Clandinin & Huber, 2005). Complementando esta ideia, Clandinin & Huber (2005, p. 46, tradução minha)¹⁵ explicam:

Vimo-nos aprendendo a viver e a contar diferentes histórias de quem foram, histórias moldadas em nossa primeira infância, em nossas experiências escolares, em nossos programas de formação de professores e pelas crianças, famílias, professores e contextos em que trabalhamos. Compreender nosso conhecimento como pessoal, como conhecimento prático moldado e remodelado por nossas experiências dentro e fora paisagens escolares nos torna atentos ao entrelaçamento do pessoal e o profissional em nossa vida docente.

São esses entrelaçamentos entre experiências pessoais e profissionais dos professores de inglês dentro de um novo contexto de ensino que me proponho a investigar neste trabalho. Assim, conforme o passar do tempo e as mudanças nas práticas de ensino, nas políticas públicas e no papel do professor em sala de aula, professores vivem novas histórias e constituem, consequentemente, novas identidades.

Nesse sentido, adoto o conceito de identidade como a personificação única das histórias vividas de um professor. Essas histórias são moldadas por paisagens do passado e do presente deste professor que perpassa por suas experiências pessoais e profissionais. (Connelly e Clandinin, 1999). Este trabalho buscar apresentar as experiências reais dos professores de inglês que estão vivenciando a plataformização do ensino de inglês e como elas afetam a sua identidade docente. É por compreender o mundo como narrativo que considero este viés teórico como mais adequado para esse estudo, uma vez que nossas vidas estão “repletas de fragmentos narrativos” (Clandinin; Connelly, 2000, p. 17). Dedico o capítulo a seguir a explicar a perspectiva metodológica adotada neste estudo: a pesquisa narrativa.

¹⁵We saw ourselves as learning to live and tell different stories of who we were, stories shaped in our early childhoods, in our school experiences, in our teacher education programs and by the children, families, teachers and contexts in which we worked. Understanding our knowing as personal practical knowing shaped and reshaped by our experiences both on and off school landscapes makes us attentive to the intertwining of the personal and the professional in our teaching lives.

CAPÍTULO II

2 METODOLOGIA

Considerando o caráter dinâmico desta pesquisa, o estudo fundamentou seus itinerários investigativos nos pressupostos teóricos da pesquisa qualitativa, pois, conforme Soares (2019), a pesquisa qualitativa “se expressa mais pelo desenvolvimento de conceitos a partir de fatos, ideias ou opiniões, e do entendimento indutivo e interpretativo que se atribui aos dados descobertos, associados ao problema de pesquisa” (Soares, 2019, p.169). Esta abordagem, conforme explica Flick (2007) citado por Paiva (2019), busca explicar fenômenos sociais de diferentes maneiras, dentre elas a análise de documentos, interações entre participantes da pesquisa e experiências individuais.

Por se tratar de um estudo que se refere à identidade docente de professores de inglês, utilizo a abordagem qualitativa para buscar compreender e interpretar os dados coletados a partir de entrevistas narrativas. A escolha desta abordagem se justifica pela necessidade de explorar as complexidades da identidade docente, permitindo uma interpretação mais profunda das narrativas dos professores de inglês. Para isso, utilizo o método de pesquisa narrativa, que será explicado na subseção abaixo.

Neste capítulo, descreverei o método, o enfoque e os procedimentos metodológicos adotados. Além disso, apresentarei os participantes da pesquisa, as técnicas utilizadas na coleta de dados, a organização dos dados e o processo de análise dos dados coletados.

2.1 A pesquisa narrativa

Goodson (2019) em seu livro *Currículo, Narrativa Pessoal e Futuro Social* explica que estamos vivendo um período chamado de "era da narrativa". De fato, como diz Goodson (2019), somos seres contadores de histórias e o ato de narrar faz parte da nossa natureza. As narrativas, como recurso investigativo, estão cada vez mais em evidência, sobretudo, em estudos voltados para formação de professores e ensino aprendizagem de línguas. Por esta perspectiva, questões como: Quais os desafios dos professores de língua inglesa atribuídos em turmas de Ensino Médio a partir do uso obrigatório da plataforma Mais Idiomas MT? Qual o papel do professor de inglês neste contexto de novas políticas públicas? Quais experiências os professores estão vivenciando em suas práticas de ensino após a implementação destas novas políticas públicas?

São as que procuro responder, nesta pesquisa, a partir da narrativa de professores inseridos neste contexto.

O uso de histórias e narrativas, conforme explica Clandinin (2013), tem sido um recurso valioso para a apresentação de dados em diferentes tipos de pesquisas qualitativas, como, por exemplo, as que utilizam a metodologia de estudo de caso. Essa perspectiva metodológica tem se tornado cada vez mais frequente e relevante nas áreas de tradução, ciências da saúde e educação. Moita Lopes (2021, p. 14) nos lembra que “viver é um ato narrativo”. Por essa razão, os estudos narrativos se tornaram fundamentais na Linguística Aplicada, uma vez que essa área dedica seus esforços às práticas sociais da linguagem. Ao utilizar a narrativa como metodologia de pesquisa, estou focando não apenas na experiência individual, mas também considerando os aspectos sociais, linguísticos, profissionais e culturais dessas histórias narradas. Adotar este método implica compreender a narrativa como um fenômeno a ser estudado.

Este estudo, portanto, configura-se, em uma pesquisa narrativa que tem seu foco na forma como as pessoas contam suas histórias e dão sentido às suas experiências. Barkhuizen; Benson; Click, (2014) fazem uma distinção entre os modos de se fazer pesquisa narrativa. Para os autores, o estudo narrativo é um tipo de trabalho que se vale de narrativas como dados para análise. Já a pesquisa narrativa (*narrative inquiry*) é um estudo em que o ato de contar histórias é uma forma de apresentar e analisar os dados da pesquisa. Conforme Polkinghorne (1995), citado por Barkhuizen; Benson; Click, (2014), a “análise de narrativa” refere-se às pesquisas em que as histórias são utilizadas como dados. O termo “análise narrativa”, por sua vez, diz respeito aos estudos em que a narração de histórias é tida como um meio para apresentar e analisar os dados.

Dentre essas duas vertentes investigativas: pesquisa narrativa e pesquisa com narrativas, Barkhuizen; Benson; Click, (2014, p.3, tradução minha)¹⁶ explicam existir cinco abordagens, sendo elas:

Além da “pesquisa biográfica” (Chamberlayne, *et al.*, 2000; Roberts, 2002), temos abordagens como a “história de vida” (Bertaux, 1981; Goodson e Sikes, 2001), a “história de vida” (Atkinson, 1998) e a pesquisa de “história oral” (Thompson, 2000); além da pesquisa “autobiográfica” (Brockmeier e Carbaugh, 2001; Fivush e Haden, 2003), temos a “autoetnografia” (Ellis e

¹⁶in addition to “biographical research” (Chamberlayne, *et al.*, 2000; Roberts, 2002), we have approaches such as “life history” (Bertaux, 1981; Goodson and Sikes, 2001), “life story” (Atkinson, 1998), and “oral history” research (Thompson, 2000); in addition to “autobiographical” research (Brockmeier and Carbaugh, 2001; Fivush and Haden, 2003), we have “autoethnography” (Ellis and Bochner, 2000), “personal experience” (Clandinin and Connelly, 1994), and “self-study” (Loughran and Russell, 2002). Recognizing that the distinction between biography and autobiography is often blurred in research, Benson (2004) uses the term “(auto)biographical”

Bochner, 2000), a “experiência pessoal” (Clandinin e Connelly, 1994) e o “autoestudo” (Loughran e Russell, 2002). Reconhecendo que a distinção entre biografia e autobiografia é frequentemente confusa na investigação, Benson (2004) usa o termo “(auto)biográfico”.

Para este trabalho, valho-me dos pressupostos da pesquisa narrativa nos moldes de Clandinin e Connelly (1994) que, conforme Barkhuizen; Benson; Click, (2014), compreendem a narrativa como uma forma de investigar experiências e construir conhecimento sobre dimensões pessoais, profissionais e sociais de um indivíduo. A investigação narrativa, sob este viés, é um termo estabelecido para as pesquisas que se valem de histórias narradas pelos participantes.

Os pesquisadores canadenses Clandinin e Connely (2000) buscam estabelecer os pressupostos investigativos de se desenvolver pesquisas a partir das experiências pessoais. Para eles, as experiências são as histórias que as pessoas vivem. Os autores complementam que “as pessoas vivem histórias, e ao contar essas histórias estão reafirmando, modificando e criando novas. Histórias vividas e contadas educam a si mesmo e aos outros” (Clandinin e Connely, 2000, p. 26, tradução minha)¹⁷ Deste modo, esta pesquisa pautada pelos pressupostos teóricos formulados por Clandinin e Connelly (2000) considera que a análise se dá como uma narrativa e, neste caso, uma narrativa construída a partir das experiências narradas pelos professores de inglês participantes da pesquisa.

Uma referência importante dentro dos trabalhos de Clandinin e Connelly (2000) são os estudos sobre experiências propostos por John Dewey (1933). Para Clandinin e Connelly (2000), o termo experiência, proposto por Dewey, é considerado um “termo chave” nos estudos narrativos, pois transforma um termo comum em uma linguagem coerente aos nossos estudos na área da educação. A experiência, conforme Dewey (1993), citado por Aragão (2007), “é fruto de nossas relações nos diversos espaços sociais que compartilhamos com outros no viver” (Aragão, 2007, p.93). Clandinin e Connelly (2000) pontuam, também, que a teoria de experiência deweyana é tanto pessoal quanto social e, portanto, deve ser compreendida em uma perspectiva total e completa, ou seja, considerando os fatores internos e externos desta determinada experiência. A respeito disso, os autores explicam que “as pessoas são indivíduos e precisam ser entendidas como tais, mas não podem ser entendidas apenas como indivíduos.

¹⁷“Experience is the stories people live. People live stories, and in the telling of these stories reaffirm them, modify them, and create new ones. Stories lived and told educate the self and others”.

Eles estão sempre em relação, sempre em um contexto social” (Clandinin e Connelly, 2000, p. 02, tradução minha)¹⁸.

Assim, ao adotar esta perspectiva de estudos, deve-se apreciar o conceito de *continuidade* levando em consideração que o que se viveu no passado afeta o contexto atual do participante, ou seja, o presente e pode refletir em suas experiências futuras. Dito isso, esta tese considera tanto a experiência dos professores antes da plataformização do ensino, como durante o uso deste recurso, para compreender o papel do professor antes e depois das novas políticas públicas de ensino. Atrelado a essa noção de experiência proposto por Dewey (1993), Telles (2004) complementa que para se compreender o seu presente estado de ser, ou seja, sua identidade atual, se faz necessário trazer à tona as suas experiências anteriores.

O viés metodológico adotado exige do pesquisador o cuidado em considerar os processos de *design* antes de iniciar a análise. Sem esse cuidado, Clandinin *et al* (2016) defendem que é impossível que a investigação aconteça de modo a permitir, de fato, o estudo das experiências. Este *design* é composto por três dimensões: temporalidade, social e lugares. A temporalidade solicita atenção às transições temporais - passado, presente, futuro. A segunda dimensão é o social que pede que contemplemos as condições sociais e pessoais, as sociais dizem respeito ao contexto, ao ambiente. As pessoas, por sua vez, são entendidas pelos sentimentos, reações, desejos etc. Já o lugar, a terceira dimensão, requer atenção para os limites concretos, físicos e topológicos do lugar (Clandinin *et al*, 2016).

Clandinin e Connelly (2000) ao explicarem a pesquisa narrativa tridimensional baseada na teoria de Dewey (1993) apontaram que esse *design* investigativo promove um equilíbrio entre o social e o pessoal. Deste modo, utilizar esse panorama metodológico traz não apenas uma valorização da experiência pessoal dos indivíduos, mas também uma “exploração das narrativas sociais, culturais e institucionais dentro das quais as experiências dos indivíduos foram constituídas, moldadas, expressas e representadas” (Clandinin, 2007, p. 43, tradução minha)¹⁹ Por este recorte teórico de experiência, o foco não está apenas nas narrativas individuais, mas também nas sociais, culturais e institucionais, ou seja, o que o professor tem para contar sobre suas experiências profissionais como um todo e que se constituem a partir das suas relações enquanto pessoa e profissional. Dito de outra forma, a análise feita das narrativas

¹⁸people are individuals and need to be understood as such, but they cannot be understood only as individuals. They are always in relation, always in a social context.

¹⁹the focus of narrative inquiry is not only on individuals' experiences but also on the social, cultural, and institutional narratives within which individuals' experiences

dos professores de inglês, participantes desta pesquisa, levará em conta seus relatos pessoais e individuais, como também o contexto institucional e social que essas narrativas se dão.

Compreender a pesquisa narrativa nos moldes de Clandinin e Connelly (2000) é pensar a narrativa como vida, aprendizado e ficção. Crites (1971) citado por Clandinin *et al* (2016), aponta que as histórias que contamos sobre nós compõem quem nós somos. Ele explica que:

De uma forma ou de outra, estamos vivendo as histórias plantadas em nós desde cedo ou ao longo do caminho, ou também estamos vivendo as histórias que plantamos – consciente ou inconscientemente – em nós mesmos. Vivemos histórias que ou dão sentido às nossas vidas ou as negam com falta de sentido. Se mudarmos as histórias pelas quais vivemos, muito possivelmente mudaremos as nossas vidas. (Crites, 1971 *apud* Clandinin; Caine; Lessard; Huber, 2016, p. 12, tradução minha)²⁰

Aqui, neste estudo, a investigação narrativa é vista como uma forma na qual as pessoas “usam as histórias para dar sentido às suas experiências em áreas de investigação onde é importante compreender os fenômenos a partir das perspectivas daqueles que os vivenciam” (Barkhuizen; Benson; Click, 2014, p.2, tradução minha)²¹. A partir disso, compreendo os participantes da pesquisa não como “exemplos de uma forma – de uma ideia, de uma teoria, de uma categoria social”, mas sim como “corporificações de histórias vividas” (Clandinin; Connelly, 2000, p. 43, tradução minha)²². Este modo de se desenvolver pesquisa é visto como uma co-construção entre os participantes e o pesquisador que são compreendidos como co-agentes envolvidos no desenvolvimento da pesquisa. (Aragão, 2008) Esta modalidade investigativa propõe uma parceria entre os participantes na construção das histórias e interpretação das suas experiências. Sobre o diálogo entre participantes e pesquisador, Aragão (2008, p. 298) explica que se trata de:

Um processo contínuo de negociação na convivência com os participantes, o pesquisador mergulha num turbilhão de histórias e de ações, vivendo, ao mesmo tempo, sua própria história e as histórias de outros, procurando conexões, padrões e sentidos, entre histórias relatadas, experiências vividas e observadas.

²⁰One way or another we are living the stories planted in us early or along the way, or we are also living the stories we planted—knowingly or unknowingly—in ourselves. We live stories that either give our lives meaning or negate it with meaninglessness. If we change the stories we live by, quite possibly we change our lives”

²¹People use stories to make sense of their experiences in areas of inquiry where it is important to understand phenomena from the perspectives of those who experience them.

²²and sees participants as “embodiments of lived stories”, not as “exemplars of a form – of an idea, a theory, a social category”

Neste sentido, a metodologia adotada se torna adequada para o meu contexto de pesquisa, uma vez que também sou professora de inglês na rede estadual e promoverei, com esta pesquisa, conexão e sentidos entre as histórias relatadas, as experiências e minha própria história. Ademais, para Barkhuizen; Benson; Click (2014, p.5) “a investigação narrativa pode ajudar-nos a compreender como os professores e alunos de línguas organizam as suas experiências e identidades e as representam para si próprios e para os outros”. Os autores acrescentam que “o foco no conteúdo narrativo pode certamente contribuir para uma compreensão mais rica e completa do ensino e da aprendizagem de línguas como experiência vivida”. (Barkhuizen; Benson; Click, 2014, p.6, tradução minha)²³.

Santos e Silva (2020), afirmam a importância de (re) visitar experiências e construir conhecimento sobre as dimensões pessoais e profissionais dos professores de inglês. Neste sentido, adotar a investigação narrativa, trará suporte para compreender as histórias contadas sobre o viver docente dos professores participantes deste estudo. Assim como, utilizar o método narrativo é extremamente relevante, pois, segundo Barkhuizen; Benson; Click (2014), me permite compreender o "mundo interno" dos professores e englobar o processo de ensino e aprendizagem como uma atividade social.

O pesquisador narrativo só consegue compreender verdadeiramente a investigação que está estudando quando se envolve totalmente com a experiência vivida. (Clandinin; Connelly, 2000). Nessa direção, para desenvolver um estudo narrativo é necessário que o pesquisador "tome as mesmas coisas como certas, adote os mesmos pontos de vista e tenha as mesmas intenções práticas que os participantes" (Clandinin; Connelly, 2000, p.81).

Por este viés, a escolha metodológica para essa pesquisa se justifica pelo meu interesse em investigar a identidade dos professores de inglês que atuam na rede estadual de ensino e por concordar com Aragão (2007, p. 95) quando o autor explica que “nossas identidades profissionais são construídas por histórias pessoais e profissionais e as histórias dos outros constituem nosso meio de experiências, de modo que o coletivo e o pessoal são fios que produzem uma mesma imbricada teia.” Reforço, ainda, que esta metodologia se justifica por, como aponta Goodson (2019), enfatizar a importância do ato de ouvir os professores. Na seção que se segue apresento o contexto da pesquisa.

2.2 Contextualização da pesquisa

²³Narrative inquiry can help us to understand how language teachers and learners organize their experiences and identities and represent them to themselves and to others.

Este estudo se insere em um contexto educacional em transformação, no qual a plataforma do ensino tem se tornado uma realidade cada vez mais presente nas práticas pedagógicas. Neste cenário, destaca-se o programa Mais Inglês MT que faz parte das novas políticas públicas de ensino de língua estrangeira no Estado e tem como objetivo promover melhorias no índice educacional do estado fortalecendo o ensino de língua inglesa. Para que este programa aconteça, todas as escolas passaram a ter internet *Wi-Fi* com redes disponíveis para os alunos e os professores, assim como computadores portáteis para uso em sala de aula. Cada escola recebeu 120 computadores que são chamados de *Chromebooks*.

Dentre as mudanças apresentadas pelo programa, destaca-se o surgimento do programa Mais Inglês, que consiste em uma política de ensino que integra as ações do Programa Educação - 10 Anos, cujo objetivo é oferecer: “uma educação de excelência, em todas as etapas de ensino, com tempo de instrução semelhante aos dos países com educação de ponta, desenvolvendo competências que os preparem para os desafios no novo século” (SEDUC/MT, 2024, p. 01).

O orientativo explica que o Projeto Mais Inglês tem como objetivo promover melhorias no índice educacional do estado, desenvolvendo o eixo das quatro habilidades (oralidade, leitura, escrita e conhecimentos linguísticos). Em 2023, as ações desta nova política pública de ensino contaram com cinco mudanças principais: a inclusão da plataforma *Education First* (EF) nas aulas de língua inglesa, a inserção de aulas de língua inglesa para a primeira fase do ensino fundamental, um novo material estruturado para as turmas de ensino médio, um material pedagógico da *Pearson* para as turmas de ensino fundamental I e II, e um acervo de livros literários. Segundo o site do Projeto Mais Inglês MT, esse programa pretende:

Promover aos professores atribuídos em língua inglesa uma formação continuada por professores nativos e participação em um intercâmbio cultural por meio de salas de aulas virtuais com estudantes de todo o mundo; - Todos os estudantes do Ensino Médio possuem acesso à escola de inglês on-line mais inovadora do mundo! Para os estudantes, o acesso à plataforma é autoinstrucional, seguindo a orientação e o monitoramento dos seus professores; - As escolas receberam um incrível acervo literário em inglês para compor as bibliotecas e devem ser utilizadas pelos professores de língua inglesa para incentivar a leitura (SEDUC/MT, 2024, p. 01).

Além do exposto, esta medida busca incluir o uso de tecnologias digitais em sala de aula e melhorar os níveis de proficiência de professores de língua inglesa e alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. A plataforma oferece “recursos para o

desenvolvimento do protagonismo no aprendizado de cada aluno e pode ser utilizada *on-line* ou *off-line*” (SEDUC/MT, 2024, p. 03).

No ano de 2022, a plataforma foi utilizada somente pelos alunos do ensino médio e, em 2023, foi expandida para as turmas de 8º e 9º anos do ensino fundamental, tornando-se obrigatória em sala de aula. No ensino médio, a carga horária de língua inglesa era de 1 (uma) hora semanal, sendo esta aula direcionada, especificamente, para o uso da plataforma. No ano de 2023, os professores do ensino fundamental tinham duas aulas semanais, e era orientado que o professor dividisse suas atividades: uma aula para o livro e outra aula para a plataforma.

Já no início de 2024, o projeto apresentou um novo orientativo para os professores de inglês. Uma das principais mudanças, neste ano, foi o aumento da carga horária da disciplina de língua inglesa. As aulas passaram a ser de 50 minutos (ao invés de uma hora), mas deixaram de ser apenas uma aula semanal no ensino médio e duas aulas no ensino fundamental, passando a ser três aulas semanais do sexto ao terceiro ano do ensino médio. Isso representa um aumento na carga horária das aulas de língua inglesa nas turmas. Com isso, o orientativo apresenta, então, as metas e exigências quanto às práticas de ensino de língua inglesa.

Para investigar este contexto plataformizado de ensino, realizei esta pesquisa em um município do interior de Mato Grosso, localizado na região Centro-Sul do estado. Para isso, investiguei professores que atuam diretamente com o programa Mais Inglês, em três escolas que atendiam a modalidade de Ensino Médio. Para preservar a identidade dos participantes, chamarei as escolas por números (escola 1, escola 2 e escola 3).

A Escola 1 está localizada no centro da Cidade, atende turmas do sétimo ano do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio. Essa instituição conta com mais de 600 alunos matriculados e uma equipe de quatro professores de inglês. Dois deles com carga horária completa na escola (30 horas semanais) e dois com carga horária parcial e, por isso, atuam, em outras unidades escolares. A escola 2, também, está localizada no centro da cidade e atende turmas somente do ensino médio, do primeiro ao terceiro ano. Esta é a maior escola da cidade, com mais de 800 alunos matriculados, atendendo turmas nos três períodos: matutino, vespertino e noturno. Já a escola 3, por sua vez, está localizada em um bairro afastado da cidade, atendendo turmas do sexto até o terceiro ano do ensino médio, no período matutino e vespertino. Esta escola tem 400 alunos matriculados. Abaixo apresento uma tabela que sintetiza o perfil das escolas investigadas nesta pesquisa:

Tabela 1 -As Escolas Investigadas

As escolas investigadas					
Número da escola	Número de alunos matriculados	Localização	Número de professores de inglês	Nível/ Turmas	Turno/ Número de turmas
Escola 01	600 alunos	Centro	4 professores	Ensino Fundamental - do sétimo ao nono ano e Ensino Médio- do primeiro ao terceiro ano	
Escola 02	800 alunos	Centro	5 professores	Ensino Médio - do primeiro ao terceiro ano	
Escola 03	400 alunos	Cohab nova	2 professores	Ensino Fundamental - do sexto ao nono ano; Ensino Médio - do primeiro ao terceiro ano	

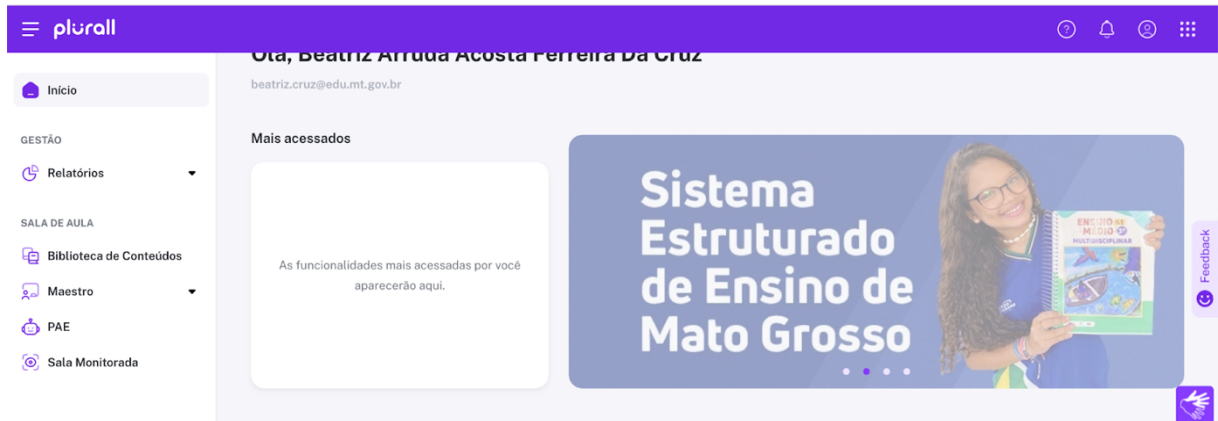
Fonte: Elaborada pela autora 2025.

Este é o cenário no qual a pesquisa está inserida: professores de inglês que atuam em turmas de Ensino Médio e vivenciam a plataformização das aulas e de suas formações continuadas a partir do programa Mais Inglês. Investigo, neste estudo, a identidade docente dos professores afetados pelo programa Mais Inglês. Este programa está inserido em uma perspectiva macro de plataformização da educação básica em todo o estado de Mato Grosso. Sendo assim, apresento abaixo o contexto em que se deu a implementação deste programa em Mato Grosso.

2.2.1 A plataformização da educação em MT

Para compreender melhor o cenário de ensino plataformizado em que estamos inseridos, apresento um breve contexto das plataformas presentes nas escolas da rede estadual de ensino do estado de Mato Grosso. A começar pela plataforma obrigatória para todos os professores: a Plurall. Neste sistema operacional, os professores encontram todo o material estruturado utilizado, fóruns de discussões, áreas para atividades, avaliações, enquetes, entre outros recursos. Abaixo, apresento um *print* da tela inicial:

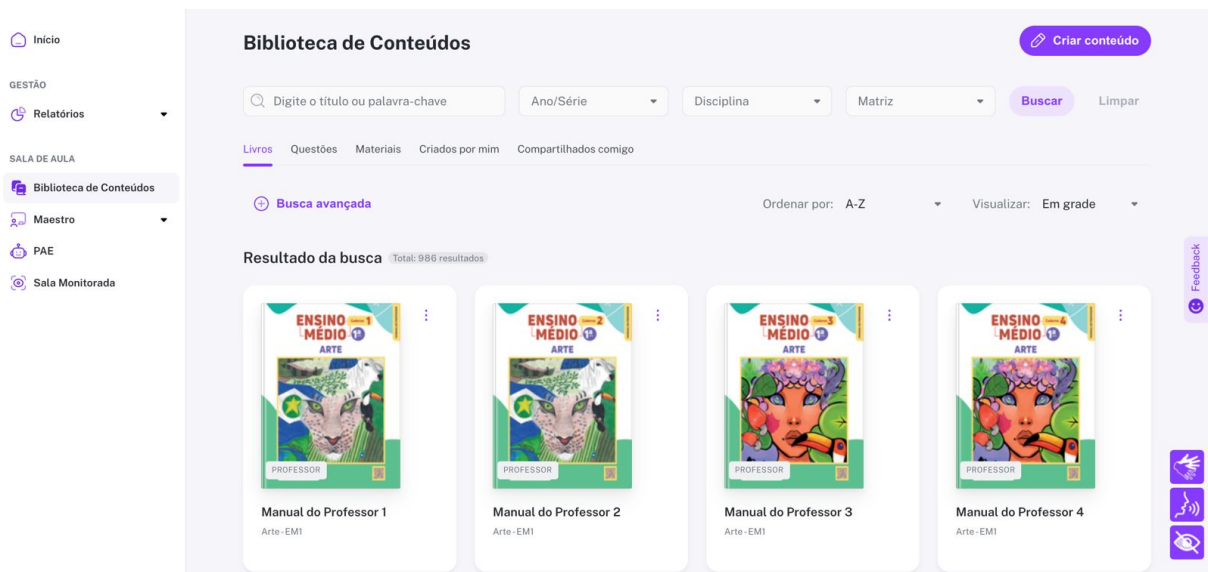
Figura 2 - Plataforma Plurall



Fonte: Acervo próprio, 2025.

Ao clicar em “biblioteca de conteúdos”, o professor tem acesso às apostilas de cada disciplina. As buscas podem ser feitas por área do conhecimento, disciplina ou ano/turma. Cabe enfatizar que na aba bibliotecas de conteúdos, encontram-se tanto o livro do aluno quanto o do professor, este material é igual ao livro físico recebido bimestralmente pelas escolas. Este espaço digital foi pensado para que os professores tenham acesso aos gabaritos das atividades e, caso desejem, façam a projeção da apostila via *datashow* em sala de aula. A imagem abaixo apresenta um print da aba de bibliotecas de conteúdos para melhor contextualização:

Figura 3 - Biblioteca de Conteúdos



Fonte: Acervo próprio, 2025.

Além da biblioteca, a plataforma Plurall apresenta a aba “Maestro”, que contém um espaço para acessar as atividades de cada turma. Em “minhas turmas”, o professor tem acesso a um ambiente para postagem de exercícios, onde pode incluir atividades da apostila, aquelas feitas pelo material estruturado e solicitar que os alunos acessem e as resolvam pela plataforma. Também é possível criar atividades autorais, incluindo imagens, vídeos e textos, construindo o enunciado e as alternativas, e postar com uma data máxima para envio e correções.

A Maestro possibilita que o professor cadastre o gabarito das atividades, e o sistema fará a correção automática, apresentando ao professor apenas a nota final. A partir disso, a plataforma gera um relatório de desempenho dos alunos, que pode ser tanto individual quanto coletivo. Dentre as orientações da Seduc quanto ao uso da Plurall, não há uma instrução direta sobre o que e como deve ser utilizada, apenas a recomendação de que a plataforma deve ser acessada frequentemente. Para ilustrar a aba "Maestro" da plataforma, apresento abaixo um print:

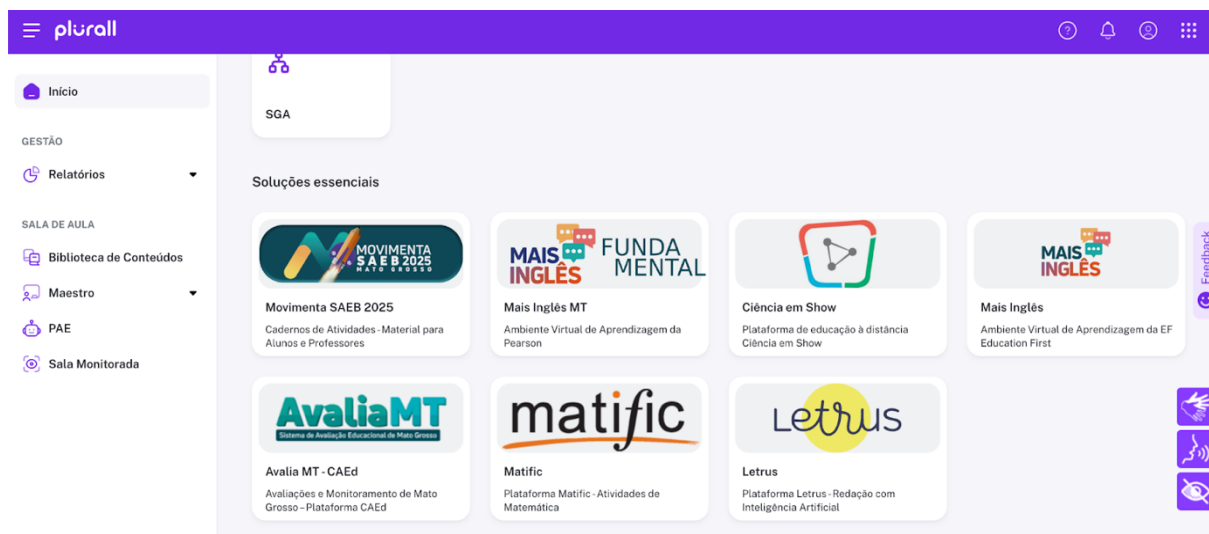
Figura 4 - Maestro



Fonte: Acervo próprio, 2025.

Ainda dentro da Plurall, em 2024, foi incluído o *link* de acesso às demais plataformas digitais obrigatórias de cada disciplina. Além da Plurall, todos os professores têm acesso à plataforma chamada "Movimenta Saeb". Esta plataforma, conforme explica o orientativo da Seduc, é uma iniciativa que visa mobilizar escolas, alunos, professores e a comunidade em geral para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), apresentando cadernos de atividades preparatórias para as provas. O Movimenta Saeb prepara os alunos para as provas chamadas “Avalia MT”, que o governo aplica bimestralmente para avaliar o desempenho das turmas. Todas essas plataformas têm seu acesso facilitado por meio da plataforma Plurall, conforme a imagem abaixo:

Figura 5 - Plataforma Plurall 2



Fonte: Acervo próprio, 2025.

Como pode ser observado, além das plataformas descritas, anteriormente, algumas disciplinas possuem plataformas específicas. A disciplina de matemática conta com a plataforma Matific; nas aulas de ciências, os professores têm acesso à Ciência em Show; para aulas de português, existe a plataforma Letrus. Para a disciplina de língua inglesa, temos a Mais Inglês MT - Fundamental e a Mais Inglês.

As plataformas de matemática, ciências e o AvaliaMT já existem desde 2024, enquanto a Movimenta Saeb e a Letrus foram iniciadas apenas em 2025. Na Matific, o professor tem acesso a atividades gamificadas e jogos interativos de matemática. A proposta, segundo o site da Matific, é proporcionar uma experiência de aprendizagem mais interativa e dinâmica nas aulas de matemática, garantindo que os alunos aprendam de forma efetiva. A plataforma Ciência em Show apresenta uma proposta similar: jogos e atividades interativas para as aulas de ciências.

Quanto à plataforma Letrus, esta conta com atividades e explicações sobre redação do ENEM. Todo mês, os alunos recebem uma temática para produção textual e enviam suas produções pela plataforma, que conta com uma inteligência artificial para realizar as correções de acordo com as competências do ENEM, atribuindo uma nota. Todas essas plataformas, assim como ocorre no programa Mais Inglês, possuem um *ranking* de acesso e engajamento. A Diretoria Regional de Ensino (DRE) consegue monitorar o acesso de professores e alunos nas plataformas e rastrear o engajamento, ou seja, a frequência de acesso e uso.

Apresentei, de forma breve, o contexto de plataformização em que as escolas da rede estadual de Mato Grosso estão inseridas. Todas as disciplinas contam com *rankings* de engajamento, monitoramento de acesso e, em alguns casos, metas de atividades e exercícios a serem cumpridos bimestralmente dentro das plataformas. No que diz respeito ao professor de inglês, a quem esta tese se dedica, ele possui quatro plataformas obrigatórias: Plurall, Movimenta Saeb, Mais Inglês MT (*Pearson*) e Mais Inglês (*Education First*).

Quanto ao uso das plataformas nas aulas de inglês, os professores recebem, no início de cada ano, um documento orientativo. Este guia contém 38 páginas que explicam o funcionamento das novas políticas públicas referentes ao Mais Inglês MT para o ano de 2024. Para os professores, o documento apresenta quatro pontos principais: (1) Plataforma Mais Inglês; (2) Formação em Serviço de Línguas Estrangeiras; (3) 2ª Edição do Programa de Intercâmbio MT no Mundo; (4) Mais Inglês Certifica. A seguir, explicarei quais dessas políticas afetam e influenciam o contexto desta pesquisa.

2.2.2 A plataforma *Education First* - Mais Inglês

A plataforma adotada nas aulas de língua inglesa no estado de Mato Grosso faz parte de uma política macro de ensino de línguas estrangeiras em vigor no estado. Quanto ao uso da plataforma, o orientativo de 2024 aponta que:

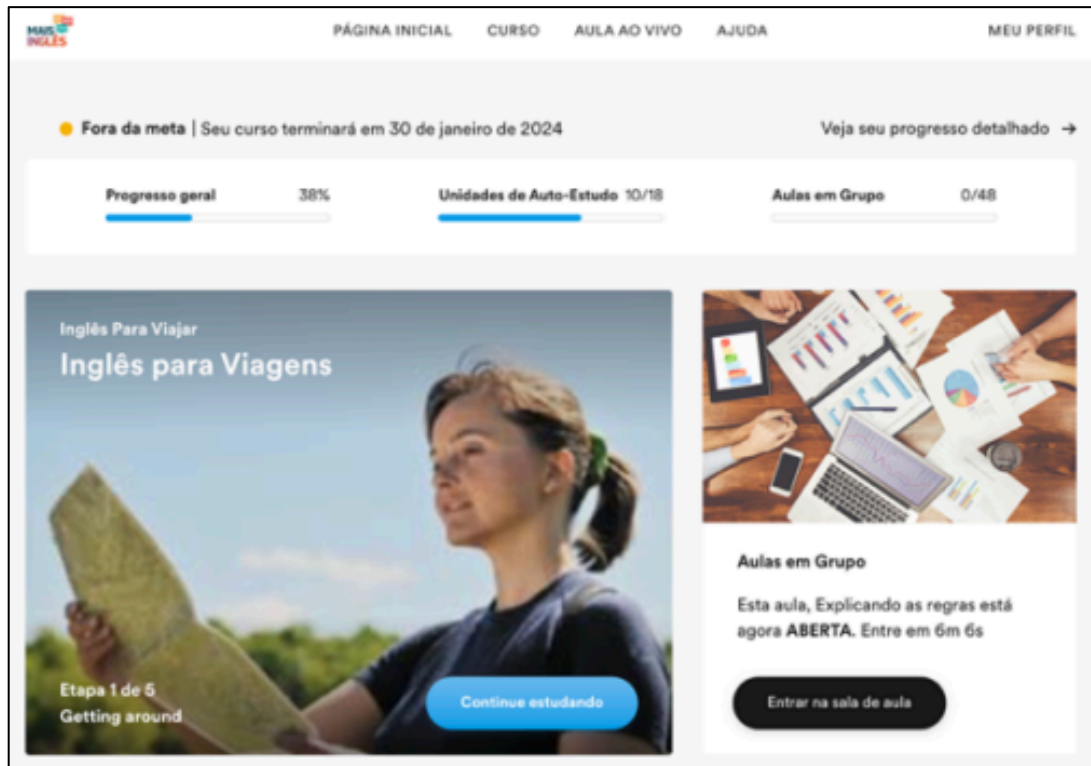
A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, buscando continuar melhorando os níveis de proficiência em Língua Inglesa na rede estadual, mantém a oferta da plataforma totalmente digital de ensino de Língua Inglesa aos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio (SEDUC/MT, 2024, p. 08).

A plataforma foi dotada no ano de 2022, mas ainda em período de teste e, por isso, seu uso não era considerado obrigatório. Ela foi apresentada, inicialmente, apenas aos alunos do ensino médio. Já em 2023, a proposta foi expandida também para as turmas de ensino fundamental, e seu uso passou a ser obrigatório tanto para os alunos quanto para os professores. Em 2024, a plataforma continua em funcionamento e passa a ser colocada como prioridade nas práticas de ensino dos professores.

A plataforma *Education First* é um curso de idiomas que atende alunos do mundo inteiro. Nela, podemos encontrar cursos de inglês, espanhol, francês, italiano, alemão e outros idiomas. A plataforma conta com atividades voltadas para as quatro habilidades (*listening, speaking, reading* e *writing*). Ao se cadastrar, o usuário seleciona o idioma que irá estudar e

passa por um teste de nivelamento. Após esse teste, o curso libera os módulos e unidades que considera adequados para cada aluno. Na imagem abaixo, apresento o *layout* da plataforma na versão do professor.

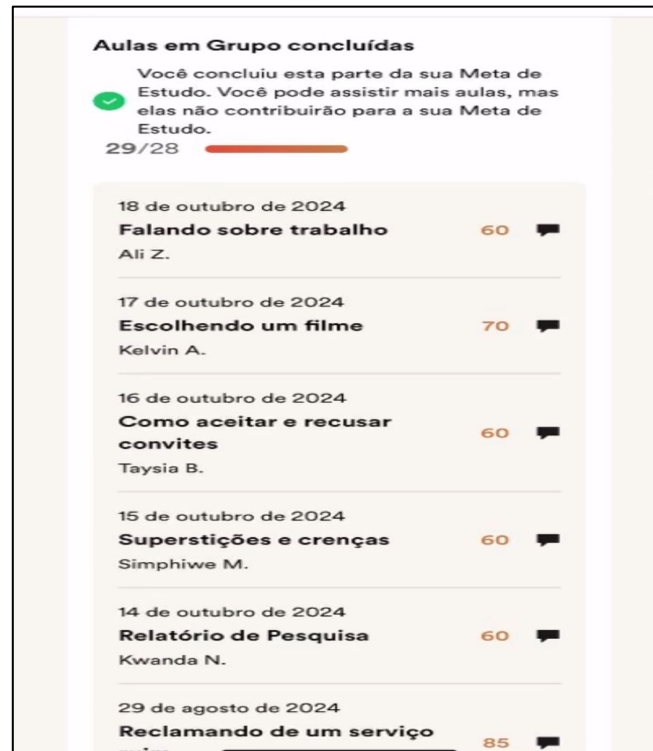
Figura 6 - Print da Plataforma Education First na versão do professor



Fonte: Orientativo Mais Idiomas MT, 2024.

Como podemos observar, ao entrar no curso, o professor tem acesso ao seu progresso, ou seja, quantas aulas e unidades já completou ou foram liberadas, conforme o teste de nivelamento. Ele também pode verificar quantas unidades de autoestudo já completou, ou seja, unidades gerais com atividades que contemplam as quatro habilidades, e quantas aulas em grupo já participou. Quanto às aulas em grupo, refere-se a aulas de conversação *on-line*, com professores e alunos de diferentes nacionalidades, em que o objetivo é praticar a oralidade, discutindo sobre temas diversos. As aulas acontecem a cada 20 minutos e apresentam temas diferentes a cada dia. O professor tem a meta de cumprir 48 aulas ao vivo ao longo do ano letivo. Os temas dessas aulas são variados e não seguem um conteúdo sequencial. A cada dia, o professor tem acesso a um assunto diferente para discutir e debater nas aulas. No *print* abaixo, podemos observar algumas temáticas apresentadas nas aulas de conversação.

Figura 7 - Print da aba de Aulas em Grupos

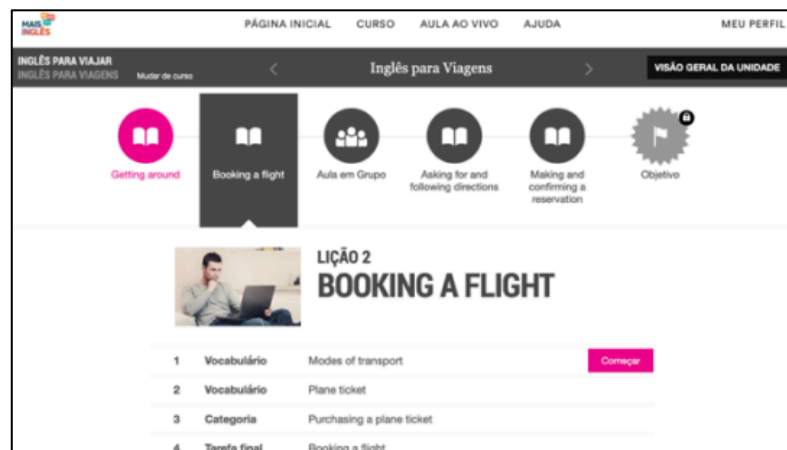


Fonte: Acervo próprio, 2024.

A plataforma informa quais são as metas a serem cumpridas, as lições a serem completadas e fornece notificações sobre quando o professor atinge ou não a meta. Além disso, envia *e-mails* diariamente para o *e-mail* institucional de cada usuário, lembrando-os de seguir estudando.

Na aba das unidades de autoestudo, o professor tem acesso às lições que deve completar. Cada unidade apresenta quatro lições: duas para serem feitas antes da aula em grupo ao vivo e duas depois. O *layout* desta parte do curso pode ser observado na imagem a seguir.

Figura 8 - Print da plataforma na seção de autoestudos



Fonte: Orientativo Mais Idiomas MT, 2024.

Em cada unidade, portanto, o professor tem acesso a quatro lições e a um teste final de conclusão. Cada lição possui uma temática e um foco a ser trabalhado (ilustrado na imagem 03), e as atividades dentro dessas lições são divididas por habilidades: vocabulário, compreensão oral, fala, gramática, leitura e escrita. Dentro de cada unidade temática, encontramos lições específicas. Abaixo, podemos observar como essas lições são organizadas.

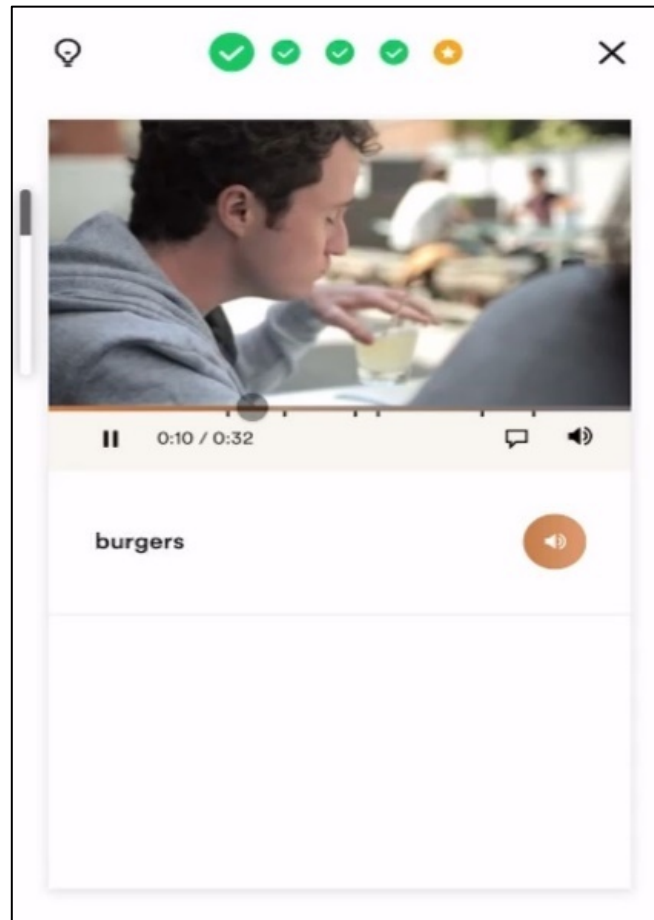
Figura 9 - Print da plataforma – lições concluídas



Fonte: Acervo próprio, 2024.

Conforme o usuário avança de nível, o modelo de lições e atividades sofre alterações. Em níveis mais iniciantes, por exemplo, encontram-se muitas atividades com vídeos e diálogos, com a proposta de ouvir e identificar o vocabulário. Na lição 01, com o tema "discutindo uma refeição", encontramos uma atividade de ouvir e identificar o vocabulário apresentado em cada vídeo. À medida que o vídeo avança, a plataforma pausa e mostra o vocabulário estudado no momento, neste caso, referente a comidas e refeições. Veja a seguir um *print* desta atividade.

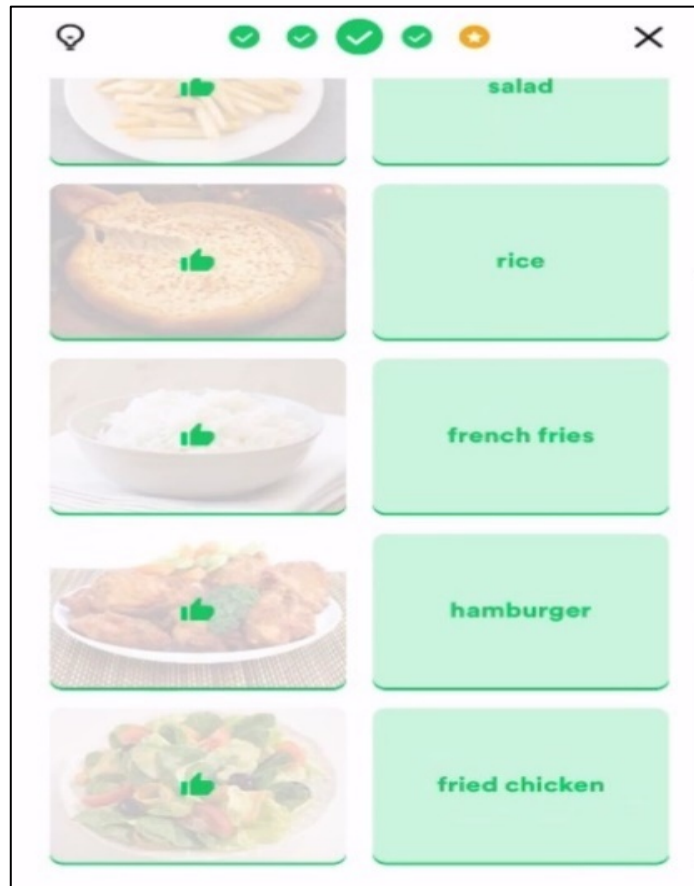
Figura 10 - Print da plataforma – atividade de vocabulário



Fonte: Acervo próprio, 2024.

Para a conclusão de cada lição, encontramos quatro (4) atividades: duas de vocabulário, uma de categoria e uma tarefa final. As atividades de vocabulário podem ser tanto de ouvir e acompanhar o vocabulário quanto de ouvir uma palavra e escrevê-la corretamente, ou ainda, uma atividade para relacionar os nomes conforme ilustrado na imagem. Apresento um outro exemplo de atividade de vocabulário para ilustrar:

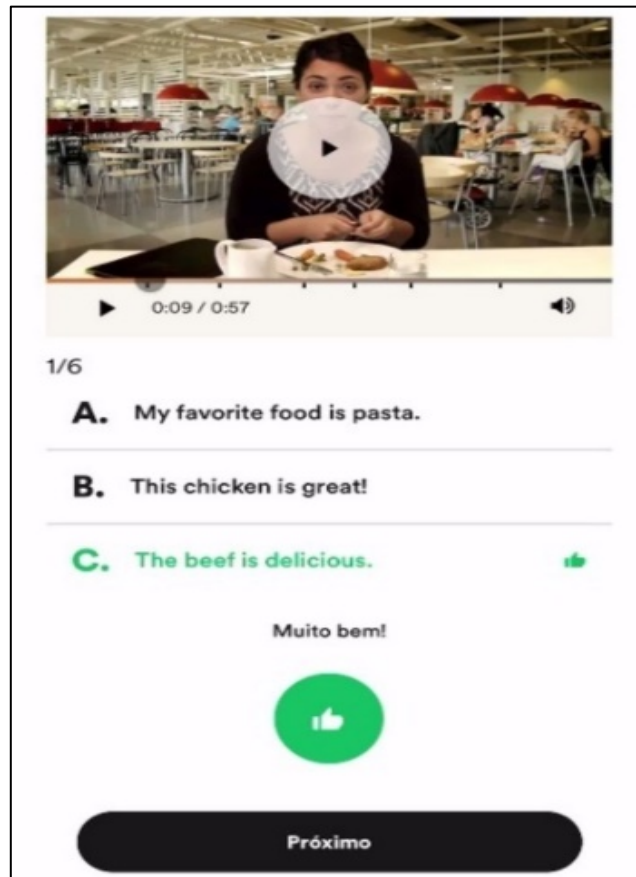
Figura 11- Print da plataforma – atividade de vocabulário 02



Fonte: Acervo próprio, 2024.

Após os exercícios de vocabulário, a lição apresenta atividades chamadas de categorias. Essas atividades podem variar entre relacionar o vocabulário aprendido dentro de um diálogo do dia a dia ou, então, uma atividade de gramática. No caso de atividades com diálogo, o usuário pode encontrar exercícios de ouvir e simular um diálogo com outra pessoa. Um vídeo é exibido, no qual há alguém conversando, supostamente, com o aluno. Ao longo do vídeo, a plataforma apresenta três (3) opções de respostas para esse diálogo, conforme o que foi dito. Assim, o usuário deve pronunciar a resposta, e a plataforma indicará se está correta, conforme pode-se observar na imagem abaixo.

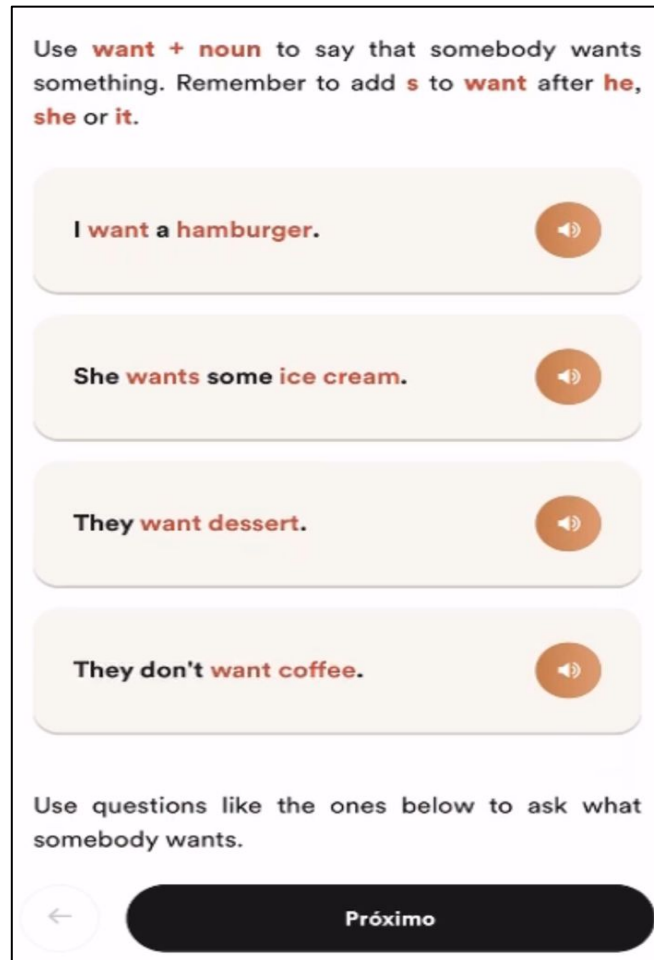
Figura 12 - Print da plataforma – diálogo



Fonte: Acervo próprio, 2024.

Para este tipo de exercício, considera-se não apenas falar a alternativa correta, mas também ter cuidado com a pronúncia. A plataforma não permite seguir adiante caso o usuário não pronuncie adequadamente, conforme o sotaque adotado no vídeo. Além desse tipo de atividade, na aba “categoria”, podemos encontrar também lições de gramática. Nessas lições, a plataforma, primeiramente, explica o conteúdo, pedindo ao usuário que ouça e pronuncie, e, depois, apresenta um exercício de gramática, que pode consistir em encaixar a palavra adequada dentro da frase. Um exemplo desses exercícios é ilustrado na imagem abaixo.

Figura 13 - Print da plataforma – atividade de gramática

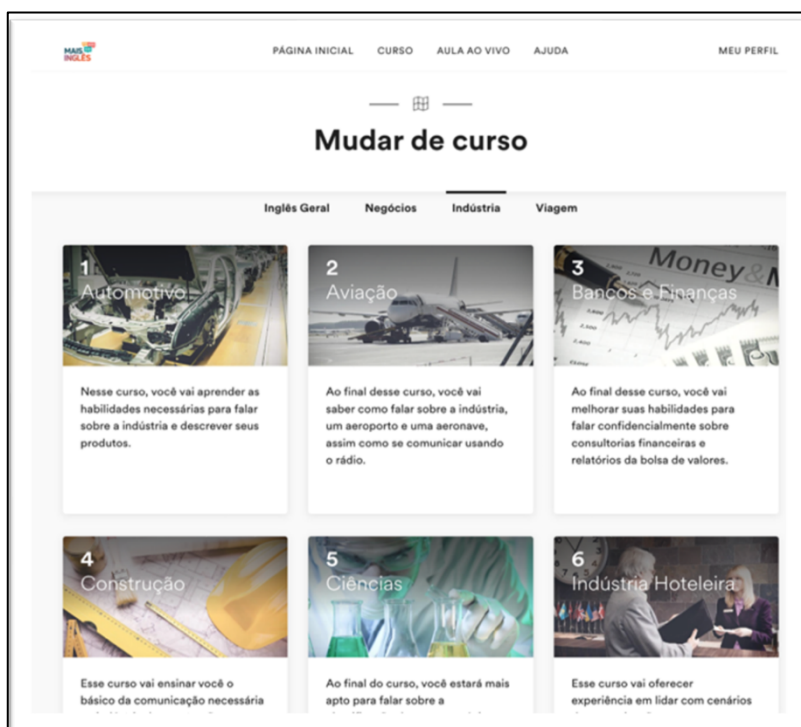


Fonte: Acervo próprio, 2024.

Todas as lições seguem este mesmo padrão de atividades, variando apenas os exercícios, conforme o nível e o conteúdo. Em níveis iniciantes, por exemplo, as atividades são mais focadas na oralidade, com exercícios para identificar a pronúncia, simular diálogos ou relacionar palavras dentro de frases. Já em níveis mais avançados, encontram-se atividades de leitura e produção textual. Percebe-se, então, que a plataforma segue um modelo internacional de ensino de línguas.

Além desses módulos de inglês geral, o usuário também tem acesso a cursos de inglês específicos. O orientativo explica que a obrigatoriedade está em cumprir o curso geral, mas que professores e alunos podem desenvolver os demais cursos, caso desejem. Os cursos específicos incluem automóvel, aviação, finanças, entre outros. Apresento esta aba da plataforma na imagem abaixo.

Figura 14 - Print da plataforma – Demais cursos de inglês



Fonte: Orientativo Mais Idiomas MT, 2024.

O curso que professores e alunos devem fazer dentro da plataforma é o mesmo. A formação continuada obrigatória do professor de inglês consiste em desenvolver as atividades dentro da plataforma por duas horas semanais, organizando-se para realizar as lições de autoestudo e cumprir a meta de aulas ao vivo ao longo do ano. O único aspecto que diferencia a experiência do professor da dos alunos são as aulas ao vivo. O aluno não tem acesso a este recurso; seu *login* permite apenas a entrada nas unidades de autoestudo.

A plataforma apresenta uma versão para computador e para celular, e conta com um aplicativo da *Education First* (EF). O orientativo instrui os professores a utilizarem a plataforma com os alunos pelo *Chromebook* — computadores fornecidos pelo estado — mas explica que, em caso de falta de internet ou de computador na escola, pode-se usar a versão *mobile*, ou seja, instruir os alunos a acessarem pelo seu próprio celular. Reforçando que, independentemente, das condições, deve-se manter o uso do curso em sala de aula.

Esta plataforma, como já mencionado, pertence à empresa EF, mas, no ano de 2024, o estado resolveu incluí-la em um novo *design* e espaço, passando a chamá-la de Plataforma Mais Idiomas MT, conforme explicam no trecho:

Todos os professores da rede terão, não apenas uma renovação de design, mas também um acesso antecipado a uma versão atualizada da plataforma, que

ampliará sua abrangência linguística e passará a ser identificada como Mais Idiomas MT (SEDUC/MT, 2024, p.13).

Entretanto, 2025, período em que estou escrevendo esta seção, todos os orientativos, imagens, página de acesso possuem o termo Mais Inglês para se referirem a plataforma da EF Assim, neste trabalho, quando me refiro à plataforma, irei chamá-la de Plataforma Mais Inglês²⁴. Nesta seção, concentrei-me na apresentação da plataforma e seus recursos disponíveis, com o objetivo de contextualizar o que é este curso *on-line* e como ele funciona. A seguir, explicarei o que o orientativo propõe que professores e alunos façam ao longo das aulas em relação à plataforma.

2.3.2 O orientativo sobre Mais Inglês

A plataforma Mais Inglês é uma parceria com a plataforma de ensino *Education First* (EF), na qual alunos e professores têm acesso a um curso *on-line* gravado, com módulos que vão do iniciante ao avançado, além de cursos de inglês para negócios, inglês para viagens e inglês para a indústria. O curso de inglês geral conta com 16 níveis, o de inglês para negócios com 15 níveis, o de indústria com 22 níveis - cada um com diferentes temáticas e áreas de atuação - e o de viagens conta com um nível que oferece aulas temáticas específicas. Segundo o orientativo, a plataforma “oferece recursos para o desenvolvimento do protagonismo no aprendizado de cada estudante e pode ser utilizada *on-line* ou *off-line*” (SEDUC/MT, 2024, p. 08).

Professores e alunos são orientados a realizar, no início do ano letivo, um teste de nivelamento dentro da plataforma. Ao final do teste, a plataforma libera os exercícios conforme o nível. Os estudantes possuem como meta bimestral “a realização de, no mínimo, 7,5 lições ao longo das 12 aulas bimestrais dedicadas exclusivamente para o aprendizado por meio da Plataforma Mais Inglês MT, totalizando 30 lições ao longo do ano” (SEDUC/MT, 2024, p. 08).

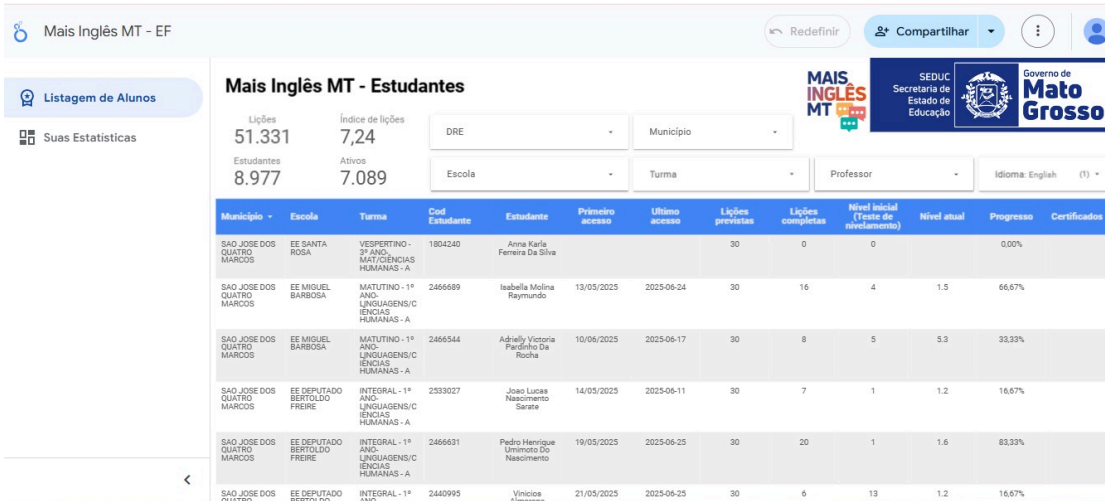
O documento explica que existem três maneiras de realizar as atividades propostas: utilizando o *smartphone*, baixando o aplicativo EF, podendo ser feito de forma individual ou

²⁴Em 2023, o programa recebeu o nome de “Mais Inglês MT”. Já em 2024, houve uma ampliação da proposta, passando a contemplar a língua espanhola. A plataforma passou a oferecer também o curso de espanhol para os professores, abrindo a possibilidade de que professores de inglês fossem atribuídos a turmas de espanhol, desde que tivessem realizado o curso online dentro da plataforma. Em 2025, ocorre uma nova mudança: a plataforma ficou desativada por um bimestre e voltou a ser utilizada em junho. Com essas mudanças, todos os orientativos, imagens e telas de acesso à plataforma passaram a receber o nome “Mais Inglês”. Deste modo, quando me refiro a plataforma “Mais Inglês” estou me referindo a plataforma/corso Education First (EF), pois trata-se da mesma coisa.

em grupo. As lições podem ser realizadas por meio dos *Chromebooks* disponibilizados na escola, escolhendo ser feitas de forma individual ou elegendo um estudante tutor. O estudante tutor, segundo o orientativo, é “aquele estudante que tem o nível de proficiência mais avançado e pode auxiliar os colegas em suas dificuldades” (SEDUC/MT, 2024, p. 9). Além disso, um terceiro cenário é o uso da *Smart TV* ou *datashow* para projetar em sala de aula a lição no nível de proficiência da maioria da turma e realizar a atividade *on-line* ou *off-line*, coletivamente.

Ainda sobre a Plataforma Mais Inglês, os professores têm acesso a uma ferramenta chamada Data Studio, que conta com um relatório de desempenho dos alunos. Nela, é possível saber quais lições, qual nível e quais atividades os alunos desenvolveram. A seguir, apresento um print do acesso que o professor possui dentro do Data Studio:

Figura 15 - Data Studio



Fonte: Acervo próprio, 2025.

Neste sistema, o professor consegue selecionar a escola e a turma para verificar o número de acessos e o desempenho de cada estudante, assim como a DRE também monitora esses dados, sendo a partir deles que a seleção para o intercâmbio acontece: conforme o engajamento constante na plataforma.

O documento orienta que os professores utilizem esses dados de desempenho como uma forma de avaliação bimestral. Sobre as avaliações e atividades levadas em sala de aula, o orientativo apresenta vídeos e materiais em PDF com sugestões de como levar as lições e conteúdos em sala de aula. Essas sugestões são chamadas de *Teacher's Guide*. O uso da plataforma em sala de aula é obrigatório, e o orientativo explica como deve ser feito:

Nos 8º e 9º anos, os professores deverão utilizar a Plataforma Mais inglês MT por, no mínimo, 12 (doze) aulas bimestrais. No Ensino Médio, a Plataforma Mais Inglês MT deverá ser **PRIORIDADE** entre os materiais disponíveis. Ao final de cada nível, verifique se o estudante realizou o teste final de nível e emitiu o certificado (SEDUC/MT, 2024, p.10).

A plataforma deve ser, portanto, o recurso pedagógico mais utilizado em sala de aula pelos professores, deixando os demais materiais como complementares, uma vez que o número de lições propostas como meta anual demanda uma dedicação constante. Como pode-se observar, o próprio orientativo destaca a palavra “prioridade”, dando ênfase à ferramenta que deve ser utilizada pelos professores em sala de aula. Assim, ao final de seis unidades, conclui-se um nível e recomenda-se a impressão e entrega dos certificados aos alunos, a serem entregues no Dia D.

O Dia D é um momento proposto pela Diretoria Regional de Educação (DRE) no qual professores e a gestão escolar devem promover com a intenção de motivar e valorizar a participação dos alunos na plataforma. Uma vez ao mês, os professores devem imprimir os certificados dos alunos e entregá-los, junto à gestão da escola, registrando em fotos e postando em um *link* compartilhado no *Padlet*. Segundo o orientativo, essa ação é uma forma de celebrar “as conquistas dos nossos estudantes de uma maneira especial” (SEDUC/MT, 2024, p. 10).

Já se passaram três anos de funcionamento das novas políticas públicas de ensino de língua estrangeira em vigência no estado. A partir disso, criou-se, então, uma avaliação de desempenho dos estudantes: o Mais Inglês Avalia.

2.3.3 Mais inglês avalia

O programa Mais Inglês MT, a partir do ano de 2024, passa a contar com um projeto de avaliação de desempenho dos alunos que, segundo o documento, refere-se ao processo de “coleta e análise de informações sobre o desempenho dos estudantes, com o objetivo de medir o progresso, identificar necessidades de aprendizado e fornecer *feedback* para aprimorar o ensino” (SEDUC/MT, 2024, p. 14). Essa avaliação, conforme o orientativo, pode ocorrer de forma formativa, somativa e diagnóstica.

A avaliação formativa permite o *feedback* constante, possibilitando ajustes e adaptações ao longo do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação somativa avalia o aprendizado ao final de um determinado período, medindo o conhecimento dos estudantes e sendo utilizada como instrumento de atribuição de notas. Já a avaliação diagnóstica, por sua vez, tem como propósito identificar as habilidades e conhecimentos prévios dos estudantes. Essas avaliações

fornece “informações aos educadores sobre a eficácia de suas práticas, permitindo ajustes e melhorias contínuas no processo de ensino” (SEDUC/MT, 2024, p. 15).

No ensino médio a orientação é de que as avaliações também terão a mesma nota, mas ao invés de ser utilizado o material *Dream Kids e New iLearn* como base, serão utilizados os materiais da Plataforma Mais Inglês MT. O professor pode escolher outras formas de avaliação que desejar desenvolver, mas deverá, obrigatoriamente, somar essas avaliações ao Mais Inglês Avalia e à Avaliação do Sistema Estruturado. O documento explica que é necessário que o professor adote pelo menos quatro instrumentos de avaliação para compor a nota final do estudante. As provas do programa Mais Inglês Avalia foram aplicadas, conforme datas estabelecidas em um calendário prévio, sempre próximo ao final do encerramento do bimestre.

Para contemplar as avaliações dos professores de língua inglesa foi criado o Programa Mais Inglês Certifica. Esse programa oferece a aplicação do teste *TOIEC* aos professores atribuídos com aulas de língua inglesa. Os professores realizaram esta prova ao final de 2023 e se repetiu em 2024. Esta iniciativa faz parte do programa Mais Inglês Certifica, uma extensão do Programa Mais Inglês Avalia, que tem como objetivo “contribuir para o mapeamento e ações que ajudam a secretaria a alcançar melhores resultados na Política Pública de Línguas Estrangeiras” (SEDUC/MT, 2024, p.18).

2.3.4 A formação em serviços de língua estrangeira

O plano de formação em serviços de língua estrangeira é um programa pertencente ao Projeto Mais Inglês MT que estabelece como obrigatória a formação linguística continuada dos professores também por meio da plataforma Mais Inglês (plataforma EF). Esta formação tem como objetivo desenvolver as habilidades linguísticas dos professores de língua inglesa. Os professores possuem como meta mínima bimestral, “7 aulas ao vivo, totalizando 28 aulas ao vivo no ano letivo com um *score* (pontuação) de, no mínimo, 60. No caso das aulas de autoestudo, a meta mínima se manterá em 36 lições no ano” (SEDUC/MT, 2024, p.20).

Esta meta conta como um dos critérios para a Gratificação Anual por Eficiência e Resultado²⁵ do professor e, também, como critério para seleção para participar do programa Intercâmbio Mato Grosso pelo Mundo. Para desenvolvimento das aulas e atividades dentro da plataforma, recomenda-se que o professor disponha de duas horas da sua hora atividade semanal

²⁵Gratificação Anual por Eficiência e Resultado (GA) faz parte de uma política implementada em 2024 em que os professores passaram a receber o pagamento do 14 salário sendo o valor proporcional ao seu desempenho na escola. Como métrica para essa bonificação, conta, entre outros aspectos, as formações continuadas.

para fazer as lições. Quanto às duas horas de formação, orientativo aponto que “poderão ser feitas em casa, pois podem ser monitoradas pelo *Power BI* da SEDUC/MT” (SEDUC/MT, 2024, p.21).

Ademais, os professores possuem outras formações específicas que devem fazer ao longo do ano, tais como a formação presencial do material *Pearson*, para os professores atribuídos em turmas de ensino fundamental e a formação em serviço do Sistema Estruturado de Ensino para os professores atribuídos em turmas de ensino médio.

O orientativo conclui, pois, apontando a carga horário de formação que os professores devem desenvolver. Ao se tratar do professor atribuído em turmas de ensino médio, o professor deve ter 40 horas de formação do Sistema Estruturado de Ensino + 140 horas da Plataforma Mais Inglês.

2.3.5 O material didático do professor

Uma outra medida do programa é a inclusão de dois materiais didáticos para os professores de língua inglesa. Nas turmas de ensino fundamental, foi adotado o livro didático da *Pearson* como recurso pedagógico, já no Ensino Médio, o material estruturado. Estes materiais são entregues aos alunos e professores no início do ano letivo e, para os alunos do ensino médio, existe uma apostila por bimestre. Esta prática, segundo a Secretaria de Educação, “não apenas facilita o desenvolvimento de habilidades linguísticas no idioma inglês, considerado essencial no contexto da globalização, como também enriquece o repertório cultural e cognitivo dos estudantes” (SEDUC/MT, 2024, p.24).

Além do material pedagógico básico, todas as escolas receberam um acervo de livros literários. Os diversos livros, contando com alguns clássicos da literatura inglesa e algumas obras atuais e modernas. Os livros possuem níveis diversos, do nível 1 até o nível 5, que representam o grau de dificuldade de leitura da obra e a riqueza de vocabulário do material. Dentre eles existe a coleção *English Graded Readers*, em que o orientativo exige que o professor de inglês que atua nos anos finais do ensino fundamental desenvolva ao menos um projeto de leitura literária com esses livros dentro do ano letivo de 2024. Além do material, os professores de inglês do ensino fundamental também possuem acesso à plataforma chamada de Mais Inglês MT a qual apresento a seguir.

2.3.6 Mais Inglês MT – Ensino Fundamental

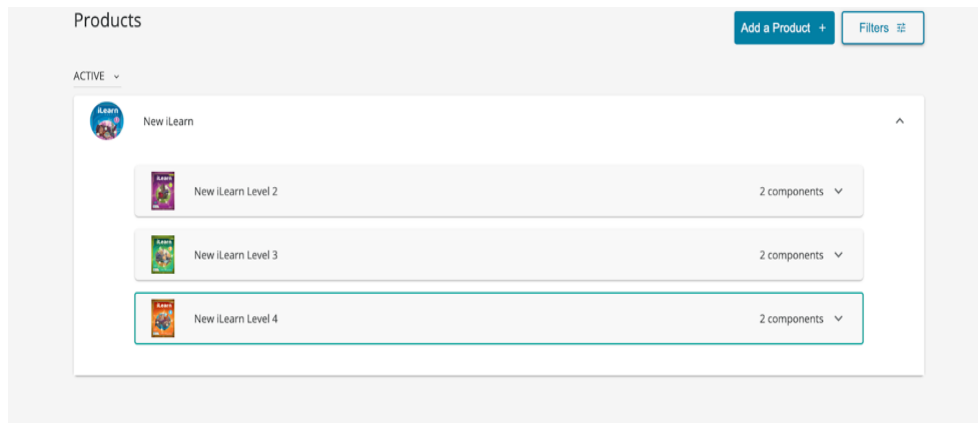
A plataforma Mais Inglês MT é dedicada, especificamente, aos alunos e professores do ensino fundamental. Ela corresponde ao *site* da *Pearson*, empresa parceira da Secretaria de Educação responsável pela elaboração dos livros didáticos do primeiro ao nono ano do ensino fundamental, além de um acervo de livros literários e pelo desenvolvimento das avaliações bimestrais. A *Pearson* é responsável pelos livros das turmas de primeiro ao nono ano do ensino fundamental, apresentando duas coleções: a *Dream Kids* – destinada a primeira fase do fundamental – e a *New Ilearn*, voltada para a segunda fase do ensino fundamental. Ao acessar a aba “Mais Inglês MT”, o professor é direcionado para a seguinte página:

Figura 16 - Mais Inglês MT

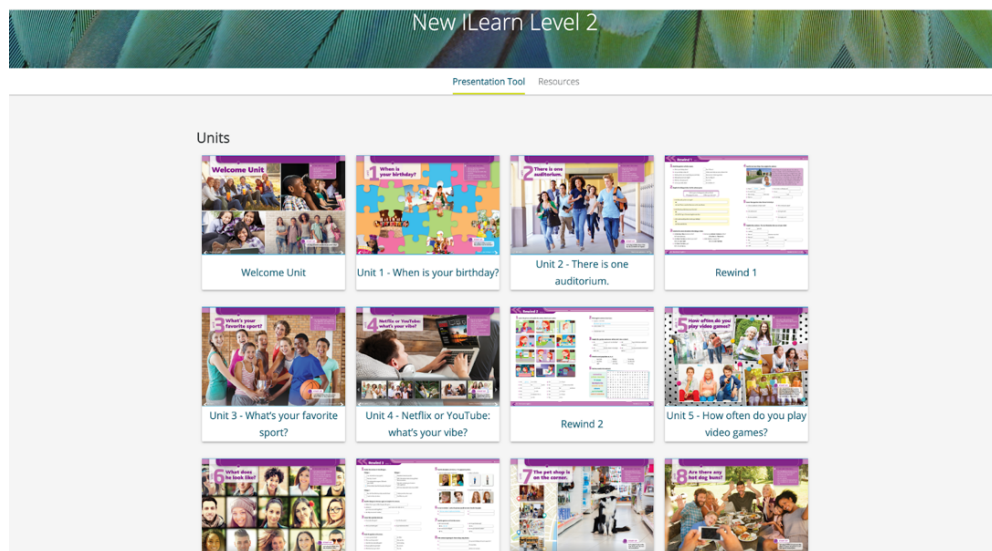


Fonte: Acervo próprio, 2025.

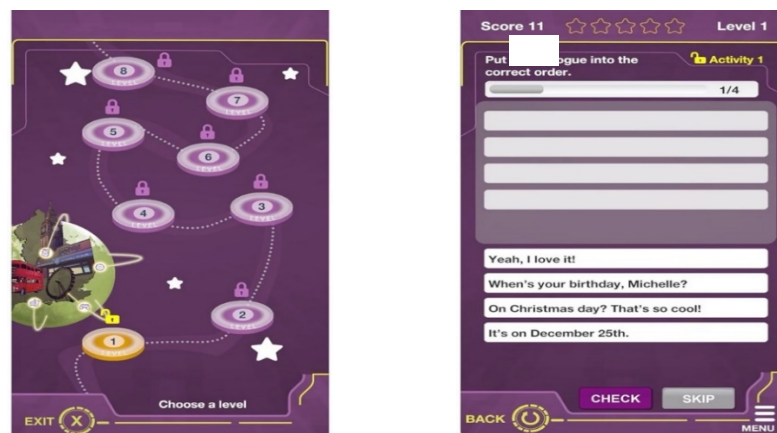
Na seção "coleções didáticas", o professor encontra os livros didáticos da *Pearson*, e em “Mais Inglês Avalia”, as provas bimestrais. Os livros disponíveis no *site* são os mesmos entregues na versão física. Além disso, é possível baixar no celular o aplicativo da *New Ilearn* (o livro didático da *Pearson*), que oferece acesso a atividades extras e jogos interativos de acordo com o conteúdo de cada unidade. Cada livro da coleção *New Ilearn* possui um aplicativo de celular que contém jogos interativos relacionados ao conteúdo de cada unidade. A interface da plataforma *Pearson*, na qual o professor acessa o livro, as unidades de cada material e o aplicativo, é apresentada nas figuras a seguir:

Figura 17 -Plataforma Pearson

Fonte: Acervo próprio, 2025.

Figura 18 - *New Ilearn – Person*

Fonte: Acervo próprio, 2025.

Figura 19 - Aplicativo New ILearn

Fonte: Acervo próprio, 2025.

Nas turmas de Ensino Fundamental, a plataforma *Education First* (EF) só contempla as turmas de 8º e 9º ano. Portanto, nessas fases, o professor tem que gerenciar tanto a plataforma Mais Inglês MT quanto a Mais Inglês, ou seja, utilizar os materiais e as avaliações bimestrais da *Pearson* e o plataforma EF.

Neste contexto, compilei as principais características do Programa Mais Inglês MT, reunindo informações sobre as diversas plataformas utilizadas nas escolas. A tabela abaixo apresenta de forma clara e organizada estas informações, permitindo melhor visualização e compreensão dos recursos disponíveis para professores e alunos.

Tabela 2 – Projeto Mais Idiomas MT

Mais Idiomas MT					
Ano	Principal mudança	Material Didático	Carga horária das aulas	Meta / Instrução para os alunos	Meta de Unidades concluídas pelos professores
2022	Início do projeto. Uso a plataforma como opcional. Uso apenas no Ensino Médio	Material estruturado no Ensino Médio e no Ensino Fundamental	1 hora aula no ensino médio e 1 hora aula no ensino fundamental	A plataforma deverá ser prioridade nas aulas de língua inglesa no Ensino Médio. Sem metas de lições concluídas.	28 aulas ao vivo no ano letivo com um score (pontuação) de, no mínimo, 60. Meta mínima se manterá em 36 lições no ano.
2023	Obrigatoriedade de uso da plataforma em sala de aula e como curso de formação continuada. Expansão para da plataforma para as turmas de Ensino Fundamental (8º e 9º anos). Chegada das avaliações bimestrais da Pearson no Ensino Fundamental (Mais Inglês Avaliação)	Material estruturado no Ensino Médio e livro didático da Pearson no Ensino Fundamental	Ensino Médio: 1 hora aula semanal. Ensino Fundamental : 2 horas aulas semanais.	Ensino Médio: A plataforma deverá ser prioridade nas aulas de língua inglesa - no mínimo dois níveis concluídos ao longo do ano letivo. Ensino Fundamental: 30 lições concluídas ao longo do semestre letivo.	28 aulas ao vivo no ano letivo com um score (pontuação) de, no mínimo, 60. Meta mínima se manterá em 36 lições no ano
2024	Plataforma ainda como obrigatória em todas as turmas (EF e EM). Aumento	Material estruturado no Ensino Médio e livro didático	3 aulas semanais de 50 minutos tanto no Ensino	Ensino Fundamental: 12 aulas bimestrais dedicadas exclusivamente a plataforma, totalizando 30 lições ao longo do ano letivo	28 aulas ao vivo no ano letivo com um score (pontuação) de, no mínimo, 60. Meta

	da carga horário das aulas de língua inglesa.	da Pearson no Ensino Fundamental	Fundamental quanto no Ensino Médio	Ensino Médio: a plataforma deve ser prioridade nas aulas, meta de, no mínimo, 02 certificados ao longo do ano, concluindo dois níveis dentro do curso.	mínima se manterá em 36 lições no ano
2025	Plataforma Mais Inglês (EF) desativada duratan todo o primeiro bimestre de aula, retornando apenas em maio de 2025.	Material estruturado no Ensino Médio. Livro Pearson no Ensino Fundamental	3 aulas semanais de 50 minutos tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio	Quando reativada a plataforma a instrução permaneceu a mesma do ano anterior: Ensino Fundamental: 12 aulas bimestrais dedicadas exclusivamente a plataforma, totalizando 30 lições ao longo do ano letivo Ensino Médio: a plataforma deve ser prioridade nas aulas, meta de, no mínimo, 02 certificados ao longo do ano, concluindo dois níveis dentro do curso.	28 aulas ao vivo no ano letivo com um score (pontuação) de, no mínimo, 60. Meta mínima se manterá em 36 lições no ano

Fonte: Construção própria, 2024.

Apresentei todo o contexto de plataformização em que as escolas da rede estadual de ensino estão inseridas. Para ilustrar e sintetizar as informações apresentadas, elaborei um infográfico que reúne imagens de todas as plataformas utilizadas no ensino no estado de Mato Grosso. A seguir, apresento este infográfico, que visa facilitar a visualização e compreensão do panorama educacional atual.

Figura 20 – Mapa Mental plataformização da educação



Fonte: Autor, 2025.

Estas são as principais medidas apontadas pelo orientativo do projeto Mais Inglês e que se constituem enquanto contexto investigativo desta pesquisa. Na seção abaixo, apresentarei os participantes da pesquisa.

2.4 Perfil dos participantes

Esta pesquisa conta com quatro (4) participantes, professores de língua inglesa que atuam em escolas da rede estadual de ensino. Esses professores vivenciaram as mudanças nas políticas públicas de ensino de língua estrangeira em vigência no estado e acompanharam esse processo desde o início, uma vez que já atuavam como professores desde 2020. Foram selecionados para participar desta pesquisa mediante os seguintes critérios:

1. Ser professor de língua inglesa;
2. Atuar na rede estadual de ensino desde, no mínimo, 2021;
3. Ter lecionado em turmas de Ensino Médio antes e durante a implementação do Projeto Mais Inglês MT;
4. Atuar em turmas de Ensino Médio e utilizar a Plataforma Education First (EF) em suas aulas;
5. Participar de formação continuada dentro da Plataforma Mais Inglês MT.

Os participantes respondem pelos nomes fictícios de Joana, Ícaro, Júlia e Salomão. Joana é professora efetiva desde 2019 e trabalha com turmas do sétimo ao terceiro ano do Ensino Médio em uma escola no centro da cidade de Cáceres. Ela é solteira e tem vinte e oito anos. Júlia é professora efetiva desde 2018; mudou-se de outro estado para o Mato Grosso para assumir sua vaga no concurso público e trabalhava em uma escola mais afastada da cidade. Ela tem trinta e seis anos e é solteira.

Além de Joana e Júlia, a pesquisa também contou com a participação de Salomão, que é professor interino na rede desde 2018. Ele já trabalhou em diferentes escolas na cidade ao longo deste período, mas, na época em que participou dessa pesquisa, atuava em duas escolas: uma no centro da cidade e outra em um bairro mais afastado, perto da rodovia. Salomão é casado e tem trinta e quatro anos. Já o participante Ícaro é professor de inglês desde 2016. Iniciou sua atuação com contrato temporário, lecionando em turmas de ensino fundamental, e se efetivou em 2018, assumindo, a partir daí, apenas turmas de ensino médio em uma escola no

centro da cidade. Em 2024, mudou-se de cidade e passou a atuar como professor formador. Ícaro é casado e também tem trinta e quatro anos.

É importante mencionar que todos os participantes dessa pesquisa eram professores de língua inglesa, com mais de quatro anos de experiência em sala de aula e que já atuavam em turmas de ensino médio desde antes da implementação do Projeto Mais Inglês MT. Abaixo, resumo o perfil dos participantes na tabela:

Tabela 3 - Perfil dos Participantes

PERFIL DOS PARTICIPANTES			
NOME FICTÍCIO:	GÊNERO:	IDADE:	TEMPO DE DOCÊNCIA:
Salomão	Masculino	34 anos	4 anos
Joana	Feminino	28 anos	4 anos
Ícaro	Masculino	34 anos	9 anos
Júlia	Feminino	29 anos	6 anos

Fonte: Construção própria, 2024.

2.5 Textos de campo

Histórias vividas e contadas por professores de inglês constituem os textos de campo desta pesquisa. O termo “textos de campo” refere-se aos dados de investigação utilizados por nós, pesquisadores narrativos. Clandinin e Connelly (2000) explicam que o nome “dados de análise” carrega um sentido muito objetivo e que, portanto, torna-se mais adequado referirmo-nos a estes materiais como textos de campo, uma vez que são imbuídos de interpretações. Além disso, adotamos este termo, pois textos de campo não são achados ou identificados dentro da pesquisa, mas sim criados pelos participantes para representar suas experiências vividas. Esses textos são repletos de interpretação, uma vez que, ao iniciar nossa pesquisa de campo, “já estamos contando para nós mesmos e para os outros as histórias sobre a razão de nossa pesquisa” (Clandinin e Connelly, 2000, p. 93, tradução minha)²⁶.

Os textos de campo são compostos por narrativas, e essas narrativas podem ser orais, quando utilizamos entrevistas ou rodas de conversa, escritas - como um diário e autobiografia – ou narrativas visuais (no caso de fotografias, desenhos e linhas do tempo). Além desses

²⁶ it is shaped by the interpretive processes if researcher and participant and their relationship, and it is contextualized because of the particular circumstances of the interview's origins and settin

métodos, os textos de campo, conforme explicam Brandão, Oliveira e Santos (2023), podem ser multimodais se combinados com diferentes modos semióticos, como, por exemplo, imagens, vídeos e sons. Nesta tese, utilizo três métodos de investigação: a narrativa visual através de um desenho e da produção de uma linha do tempo, e a narrativa oral, por meio de entrevistas semiestruturadas.

Deste modo, esses materiais narrativos são interpretativos e contextualizados, sendo caracterizados por serem “moldados pelos processos interpretativos entre pesquisador e participante e sua relação, e é contextualizado devido às circunstâncias particulares das origens e do cenário da entrevista” (Clandinin e Connelly, 2000, p. 94, tradução minha)²⁷. Assim, adoto a perspectiva tridimensional de investigação, ou seja, considero onde cada material e cada participante se encontra no momento específico, levando em consideração a temporalidade, o espaço e, ainda, o contexto pessoal e social do texto de campo. Neste sentido, escolho utilizar dois métodos visuais para compor os textos de campo desta pesquisa: a linha do tempo e o desenho. Explicarei cada um deles nas subseções abaixo.

2.5.1 A linha do Tempo

Nesta tese, utilizo a linha do tempo como uma narrativa visual para iniciar a coleta dos textos de campo e materiais de análise para esta pesquisa. Adotei este método, pois a plataforma do ensino é algo que está sendo implementado desde 2020 e que se perpetua atualmente. Portanto, para compreender a identidade docente diante deste cenário, tornou-se necessário traçar uma linha do tempo da prática docente dos professores participantes, a fim de analisar suas experiências de ensino antes e depois da implementação das políticas públicas de ensino, especialmente, o projeto Mais Inglês MT.

Este método visual, conforme apontam Sheridan Chamberlain e Dupuis (2011, p. 565, tradução minha), é uma ferramenta que “estimula o relato narrativo e permite tanto ao participante quanto ao pesquisador focar em aspectos específicos dos dados”. Os autores acrescentam que consideram a linha do tempo flexível por ser usada de diferentes maneiras em diferentes trabalhos. Ademais, ela permite que o participante compare os momentos específicos de suas histórias, trazendo a possibilidade de destacar ou confrontar diferentes partes das experiências narradas.

²⁷because it is shaped by the interpretive processes if researcher and participant and their relationship, and it is contextualized because of the particular circumstances of the interview's origins and settin.

Utilizar a linha do tempo, conforme Sheridan Chamberlain e Dupuis (2011, p. 565, tradução minha), constitui-se como um “modo de expor ao participante uma (re)apresentação abrangente e multissensorial de sua vida.” Neste caso, uma (re)apresentação da sua trajetória docente. O uso deste texto de campo dentro da pesquisa narrativa pode servir também como uma descontração para os participantes, proporcionando um momento de reflexão sobre a sua trajetória e quebrando a resistência e o desconforto ao serem entrevistados. Justamente por isso, escolhi solicitar a linha do tempo como o primeiro material, logo no primeiro encontro com o participante. Diante da complexidade da linha do tempo, ela pode ampliar, aprofundar e permitir reflexões não somente aos participantes, mas também ao pesquisador.

Uma característica importante da linha do tempo é o fato de permitir um momento para contemplação (Sheridan, Chamberlain e Dupuis, 2011). Ao fazer uso desse recurso, os participantes “tornam-se pesquisadores de suas próprias vidas, lendo nas entrelinhas da linha do tempo e obtendo insights sobre aspectos do passado e do presente e fazendo planos para o futuro” (Sheridan, Chamberlain e Dupuis, 2011, p. 561, tradução minha). Em concordância com os autores, esses *insights* são valiosos para ajudar o participante a revisitar momentos relevantes de sua história e narrá-los no momento da entrevista oral.

Sendo assim, para a construção desta materialidade, expliquei e orientei os participantes sobre a elaboração da linha do tempo logo no primeiro momento, antes de iniciarmos a primeira entrevista gravada. Pedi que, nesta produção, contemplassem sua trajetória como professor de inglês desde o início da sua atuação na rede pública estadual de Mato Grosso até os dias atuais. A instrução dada para a produção foi: “Faça uma linha do tempo contendo a sua trajetória como professor de inglês desde o início da sua atuação na rede pública estadual de Mato Grosso até os dias atuais.” Assim, os professores foram orientados a apontar os aspectos que considerassem mais relevantes na sua prática docente ao longo deste período. Neste momento de construção da narrativa visual, os participantes utilizaram uma folha em branco, lápis e caneta. Obtive a descrição da linha do tempo ao iniciar a entrevista; a primeira pergunta feita foi: “Descreva a linha do tempo que você desenvolveu”.

Deste modo, a linha do tempo proporciona aos professores “uma variedade de perspectivas a partir das quais veem suas vidas” (Sheridan, Chamberlain e Dupuis, 2011, p. 561, tradução minha). Após a realização da linha do tempo, os participantes conseguem refletir e perceber detalhes sobre suas experiências, tais como um acontecimento ou um evento que pode ser interrogado nas entrevistas orais.

2.5.2 Os desenhos

As imagens, dentro da pesquisa narrativa, constituem-se como uma maneira de o participante expressar visualmente suas experiências. Os desenhos, por sua vez, são ferramentas dinâmicas de coleta dos textos de campo que permitem que o participante apresente suas experiências de forma holística e criativa (Brandão, 2019). Pelo seu caráter holístico, os desenhos, conforme explica Brandão (2017), são textos de campo em que os participantes podem expressar seus sentidos tanto visual quanto narrativamente.

O desenho foi a última atividade realizada pelo participante. A escolha desta ferramenta possui uma dupla função. Por um lado, os desenhos foram utilizados para sintetizar tudo que o participante já havia narrado em nossas entrevistas gravadas. Por outro lado, os desenhos serviram como um recurso para ilustrar, de maneira mais profunda, como o participante se vê dentro deste contexto investigado, tanto sem a plataforma quanto com a plataforma de ensino. Considerando que esta pesquisa ter como foco a identidade docente, este método visual se justifica por ser uma ferramenta útil para interpretar como o participante se enxerga dentro daquele contexto representado, ou seja, “ver como um participante vê” (Riessman, 2008, p. 142, citado por Brandão, 2024, p. 91).

Para isso, foi necessária a solicitação de dois desenhos: um que o retratasse antes da plataforma e outro para representá-lo após a implementação da plataforma. As instruções apresentadas foram as seguintes:

1. Desenho 1: Desenhe-se como professor de inglês antes da implementação da plataforma.
2. Desenho 2: Desenhe-se como professor de inglês depois da implementação da plataforma.

Após a produção dos desenhos, pedi que cada participante me explicasse, oralmente, cada um de seus desenhos. Para essa explicação, assim como nas demais coletas, deixei que o professor escolhesse como se sentiria mais confortável para apresentar esta explanação: de forma presencial ou virtualmente. Por essa razão, a coleta se deu de ambas as maneiras: encontros presenciais gravados e reuniões gravadas via *Google Meet*. As explicações foram transcritas e serão apresentadas no capítulo de análise deste trabalho.

2.6 As Entrevistas

Para esta tese, foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas com cada participante. A primeira entrevista iniciou-se com a descrição da linha do tempo do professor e algumas perguntas voltadas para a sua prática de ensino antes da implementação da plataforma Mais Idiomas MT. Já a segunda entrevista, realizada em um dia posterior, teve como objetivo compreender a prática docente do professor depois da implementação da plataforma, assim como a sua formação continuada. Para facilitar o contato com o participante, foi oferecida a possibilidade de escolher entre realizar a entrevista presencialmente ou via *Google Meet*; por essa razão, as entrevistas aconteceram nessas duas modalidades: presencial e virtual. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas.

Por se tratar de uma entrevista semiestruturada, organizei perguntas norteadoras para conduzir as narrativas e extrair relatos de experiências. A primeira entrevista teve como objetivo compreender as experiências dos participantes desde o início de sua atuação como professor de inglês na rede estadual de ensino até o momento em que se iniciou o uso da plataforma Mais Idiomas MT. Para a primeira entrevista, elaborei as seguintes perguntas base:

1. Descreva a linha do tempo que você desenvolveu.
2. Conte-me como foi o início de sua atuação como professor de inglês na rede estadual de ensino.
3. Conte-me como eram as suas aulas de inglês antes da implementação da plataforma EF: como você planejava suas aulas? Como você desenvolvia suas aulas? Como os alunos respondiam a essas aulas? Que desafios você enfrentava? Qual era o seu papel enquanto professor de inglês?

Já a segunda entrevista, por sua vez, teve como foco coletar as experiências dos professores de inglês com a plataforma digital (Mais Inglês), tanto em sala de aula quanto em sua formação continuada semanal. Para isso, foram feitas as seguintes perguntas:

1. Relate como tem sido a sua experiência de ensinar inglês no Ensino Médio depois que a plataforma EF foi implementada.
2. Você observou alguma mudança na sua prática docente após o uso da plataforma EF nas suas aulas de inglês? Qual?
3. Quem era você como professor de inglês antes da implementação da plataforma EF? Quem é você como professor de inglês agora? O seu papel como professor de inglês foi modificado? De que forma?
4. Como tem sido para você a formação semanal de 2 (duas) horas dentro da plataforma EF?

A escolha deste método se justifica pelo meu interesse em oportunizar um momento em que o professor pudesse contar, com mais detalhes, como foi sua experiência de lecionar sem e com a plataforma Mais Idiomas MT. Para que a conversa não fugisse da temática, optei pela entrevista semiestruturada, mas sempre deixando o participante livre para contar suas histórias. Diante disso, concluo a explanação sobre todos os textos de campo utilizados nesta pesquisa e, para sintetizar o que foi posto, apresento a tabela abaixo:

Tabela 4 – Textos de Campo

Textos de Campo				
INSTRUMENTO DE COLETA	MOMENTO DE COLETA	OBJETIVO DE ANÁLISE	FORMA DE COLETA	INSTRUÇÕES
Linha do tempo	Solicitada ao participante antes de iniciarmos as entrevistas orais.	Compreender o percurso do professor desde o início de sua atuação profissional até o	Presencialmente e <i>on-line</i> (via <i>google meet</i>)	Faça uma linha do tempo contendo a sua trajetória como professor de inglês desde o início da sua atuação na rede pública estadual de Mato Grosso até os dias atuais
Entrevista Oral	No primeiro encontro, foi solicitado a linha do tempo e após a sua produção iniciamos a primeira entrevista. A segunda entrevista foi realizada duas semanas depois.	A primeira entrevista teve como objetivo entender quem era esse professor de inglês antes da plataforma Mais Idiomas MT. Já a segunda entrevista, objetivou compreender o papel do professor após a implementação da plataforma e seu processo de formação continuada.	Presencialmente e <i>on-line</i> (via <i>google meet</i>)	Entrevistas Orais com perguntas semiestruturadas (apresentadas anteriormente)
Desenho	Cerca de 06 meses após a conclusão das duas entrevistas semiestruturadas	Alguns participantes, por razões de localização, produziram desenho e me encaminhou via <i>whatsapp</i> . Após a produção, agendamos um encontro para explicação. Outros, agendamos um encontro presente para a produção e explicação	A explicação ocorreu presencialmente e <i>on-line</i> (via <i>google meet</i>)	Desenho 1: Desenhe-se como professor de inglês antes da implementação da plataforma. Desenho 2: Desenhe-se como professor de inglês depois da implementação da plataforma.

Fonte: Construção da autora, 2025.

2.7 Perspectiva e procedimentos de análise

A perspectiva adotada, nesse estudo, para a análise dos textos de campo envolve a identificação dos fios narrativos. Estes fios são recortes narrativos que atravessam o texto ou subtexto (recorte da experiência narrada) selecionados e fornecem um modo de classificá-los, podendo ser por palavras, frases ou até grupos de frases. Primeiramente, identifiquei, nas histórias dos participantes, os fios narrativos e construí os relatos narrativos, ou seja, as interpretações das experiências individuais de cada participante, considerando o espaço tridimensional de investigação – temporalidade, pessoas e espaço. (Clandinin *et al.*, 2014).

Para a composição e análise dos fios narrativos, utilizei a abordagem holística com foco no conteúdo (Lieblich *et al.*, 1998). De acordo com essa abordagem, as narrativas são:

Histórias que imitam a vida e apresentam uma realidade interior para o mundo exterior; ao mesmo tempo, porém, eles moldam e constroem personalidade e realidade do narrador. A história é a identidade de alguém, uma história criada, contada, revisada e recontada ao longo da vida. (Lieblich *et al.*, 1998, p. 07, tradução minha)²⁸

Nesta perspectiva, utilizo a narrativa do participante e destaco o conteúdo por ele apresentado. Portanto, o pesquisador deve analisar o “significado da parte à luz do conteúdo que emerge do resto da narrativa ou no contexto da história em sua totalidade” (Lieblich *et al.*, 1998, p. 13, tradução minha)²⁹. Deste modo, ainda conforme Lieblich *et al.* (1998), todo texto pode ser considerado como dados para a análise do conteúdo. Esta perspectiva de análise, em concordância com Brandão (2017), pressupõe inúmeras leituras dos textos de campo e a observação cuidadosa dos temas e dos fios narrativos que podem emergir. Selecionei este procedimento metodológico, pois me permite acessar aspectos da identidade do participante (Lieblich *et al.*, 1998). Assim, a análise da experiência dos participantes da pesquisa foi construída a partir dos moldes de Clandinin e Connelly (2006).

Para identificar os fios narrativos, baseei-me nos procedimentos analíticos de Brandão (2017); no entanto, ao invés de identificar os temas dentro das narrativas, primeiramente, optei por identificar e selecionar diretamente os fios narrativos de cada participante. Esses fios narrativos surgiram a partir da própria narrativa do professor; alguns deles foram usados

²⁸stories imitate life and present an inner reality to the outside world; at the same time, however, they shape and construct the narrator's personality and reality. The story is one's identity, a story created, told, revised, and retold throughout life.

²⁹the researcher analyzes the meaning of the part in light of content that emerges from the rest of the narrative or in the context of the story in its entirety.

exatamente como foram narrados, enquanto outros foram adaptados a partir de trechos das entrevistas. Sendo assim, segui o seguinte roteiro:

1. Transcrição das entrevistas orais e descrições da linha do tempo;
2. Leitura das transcrições das narrativas;
3. Análise da linha do tempo desenhada pelos participantes;
4. Identificação dos fios narrativos presentes nas narrativas dos participantes;
5. Situação das entrevistas e descrição das narrativas visuais dentro da linha do tempo e dos desenhos de cada participante, na intenção de relacioná-los dentro da análise;
6. Construção de um infográfico apresentando o percurso identitário de cada participante (antes e depois da implementação da plataforma).

Nesta primeira etapa de análise, todo o itinerário analítico foi desenvolvido com base nos estudos de Brandão (2017). A seleção dos fios, o modo como posicioná-los diante da teoria e, até mesmo, a escolha por desenvolver um infográfico que resume a história de vida de cada participante foi baseado em Brandão (2017). Após esta primeira etapa de análise, em que descrevi narrativamente as experiências dos participantes, segui para o segundo momento: a discussão dos textos de campo e a análise de cada narrativa individual dentro do suporte teórico selecionado para esta pesquisa. Portanto, utilizando os moldes da pesquisa narrativa, toda análise se dará a partir do espaço tridimensional de investigação, ou seja, constitui-se como a expressão de um acontecimento contínuo, marcada por aspectos pessoais e sociais dos participantes, e considerando o espaço dessa experiência narrada. Por fim, identifiquei os fios ressonantes, ou seja, fios que atravessam os relatos (Clandinin *et al*, 2014).

Para a composição do capítulo de análise, dividi-o em dois momentos: um para a exposição dos fios narrativos dos participantes e outro para discussões e análises dialogadas com a perspectiva teórica. Apresento, a seguir, o capítulo teórico desta tese.

CAPÍTULO III

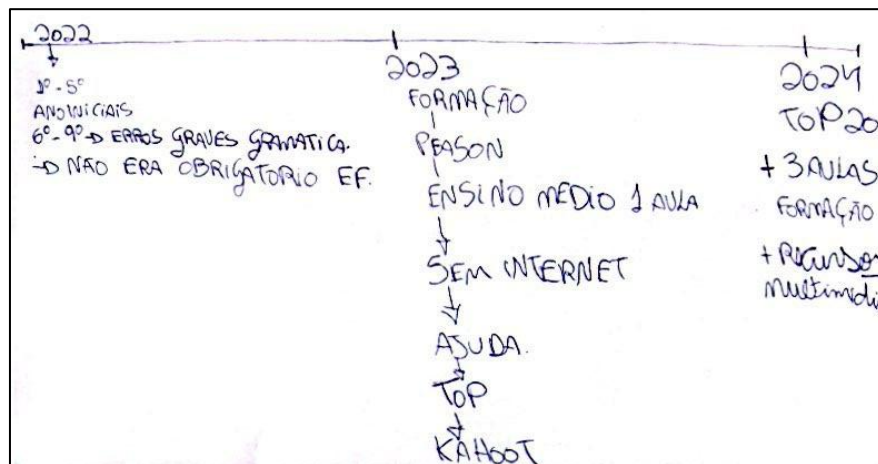
3 Análise

Este capítulo de análise está dividido em dois momentos: o primeiro é dedicado à apresentação dos resultados, que são constituídos a partir de uma perspectiva narrativa, conforme os moldes de Clandinin e Connelly (2006). No segundo momento, apresento as discussões teóricas. A organização deste capítulo baseia-se nos estudos de Brandão (2017), na qual a autora apresenta as narrativas individuais de cada participante e as posiciona diante da teoria adotada, finalizando com um infográfico que resume as histórias de vida de cada professor. Dessa forma, este capítulo é estruturado da seguinte maneira: fios narrativos individuais de cada participante, posicionamento dos fios em relação à perspectiva teórica e, por fim, a evidência do que as narrativas têm em comum e como dialogam com o viés teórico que norteia este trabalho.

3.1 Fios Narrativos

3.1.1 Salomão - O Professor sem tecnologia

O professor Salomão é nascido em Cáceres Mato Grosso, se formou em letras com habilitação em português e inglês pela Universidade do Estado e é professor de inglês desde o ano de 2022. Antes disso, atuou como técnico administrativo em uma escola estadual por três anos, iniciando ali seu contato com o ambiente escolar. Ao iniciar as entrevistas, Salomão tinha trinta e dois anos e completou trinta e três anos logo após nosso segundo encontro. Ele sempre se demonstrou muito animado e receptivo para participar dessa pesquisa. Pedi que desenhasse sua linha do tempo com professor da rede estadual de ensino, apresento abaixo:

Figura 21 - Linha do tempo do Salomão

Fonte: Acervo próprio, 2024.

Os eventos discriminados na imagem se iniciaram em 2022, quando o professor assume suas primeiras turmas enquanto professor de língua inglesa na rede estadual de ensino. Percebe-se um destaque especial a sua relação com as tecnologias. Ao iniciarmos as entrevistas, Salomão explicou considerar-se um professor sem tecnologia em 2022: “falando bem a verdade, eu era um professor sem tecnologia”. Ele explica que as escolas possuíam poucos recursos e que eram mais difíceis de serem utilizados: “para você agendar, ir lá na biblioteca, agendar o data show”. Por considerar ser “limitado” o agendamento dos recursos digitais, o professor optou por utilizar materiais analógicos: “eu pegava o conteúdo da apostila, e verificava se não tinha nada errado e trazia textos impressos, a gente sempre tinha que ter alguma coisa diferente do que só apostila e conteúdo no quadro”.

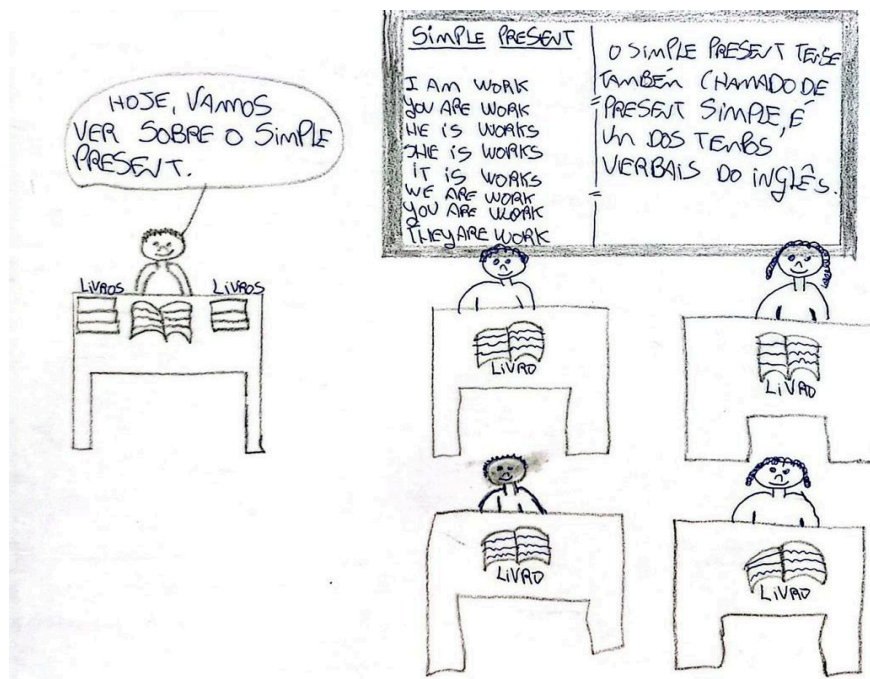
Nesse contexto, Salomão relatou se ver como aquele que passa o conteúdo: “eu via como professor que tinha que fazer o aluno aprender o conteúdo e estar ali simplesmente para ele aprender”. Ao perceber a falta de recursos digitais e dificuldade em utilizá-los, o seu papel se constitui como aquele que “faz o aluno aprender o conteúdo”.

Nesse cenário, Salomão relatou como conduzia as suas aulas logo ao iniciar sua atuação em sala de aula:

Eu pegava o vocabulário, do material que eles colocam o vocabulário e a imagem e aí tem a imagem e eu só passava no quadro a tradução das palavras. Aí fazia uma atividade lúdica, em relação à atividade proposta. E a gente trabalhava as palavras com textinhos e a gente acompanhava uma história de personagens, personagens lúdicos. “Excerto #01 – Trecho da primeira entrevista com o Salomão, 2024”.

Ao solicitar ao Salomão que representasse, em forma de desenho, como ele se via enquanto professor de inglês antes da implementação da plataforma, este foi o desenho entregue por ele:

Figura 22 - Narrativa Visual do Professor Salomão Retratando sua Prática Antes da Implementação da Plataforma



Fonte: Acervo próprio, 2024

Salomão explicou que seu desenho representa uma sala de aula “sem tecnologia nenhuma” em que o professor poderia ensinar o conteúdo que achasse necessário para seus alunos, sem pressão e se sentindo mais livre. Esta foi a explicação completa sobre o seu desenho:

[...] eles têm os livros na mão. e o quadro tá cheio, entendeu? E o professor consegue trabalhar mais, porém é mais no método mais simples mesmo, entendeu? A mesa é cheia de livros e sem tecnologia nenhuma. É assim que nós estávamos antes, entendeu? Antes de vir as novas mudanças. E o professor tá mais... A expressão dele aqui... Também não tem pressão sobre ele, porque aqui ele tá pensando no que realmente passa para os alunos. Entendeu? Seja ele o conteúdo que for, mas ele tá sem a pressão em cima sobre ele. Então ele tá mais livre, até mais feliz. “Excerto #02 – Trecho da explicação da narrativa visual do professor Salomão, 2025”.

Seguindo com nossa entrevista, Salomão explicou o seu processo de adaptação ao uso da plataforma digital. Por ainda não ser um recurso obrigatório em sala de aula, o professor relatou aguardar maiores orientações para começar a utilizar a plataforma Mais Inglês nas aulas: “a DRE falou que não era obrigatório (em 2022) e que teríamos uma reunião para explicar como iria funcionar então fiquei aguardando”.

Salomão ainda se sentia receoso com o uso da plataforma em sala de aula: “algo novo, um sistema, a gente não sabia, não tinha trabalhado com tecnologia, onde que nós iríamos trabalhar? Os *chromebooks* estavam chegando nas escolas [...] como é que ia fazer isso?”. A espera por maiores orientações foi um traço marcante no ano de 2022. O professor Salomão aguardou até que a plataforma se tornasse obrigatória, já no ano de 2023. Foi então que ele precisou se adaptar a esse processo.

3.1.2 Aquele que se vira nos 30

Salomão foi sempre um professor interessado em entregar boas aulas, em fazer o seu melhor. Logo que iniciou o Projeto Mais Inglês MT ele se empenhou em aprender a utilizar a plataforma: “Na hora atividade não fazia outra coisa, deixava o plano de lado e aprendia a mexer na plataforma. Não aprendi na reunião, foi sozinho. Na raça”. Ele demonstrou uma grande disposição em dominar os recursos presentes dentro da plataforma e passar o melhor para os alunos: “Hoje, aquilo que eu passo para os meus alunos, a mexer na plataforma, eu aprendi sozinho”.

No ano de 2022, em que as orientações ainda eram poucas quanto ao uso da plataforma, Salomão se esforçou para tornar esse processo de adaptação o mais fácil possível e com os melhores resultados. Para isso, ele se dedicou para além das horas em sala de aula e hora atividade: “Eu queria mexer, ficava ali, mexendo bastante e **era se vira nos 30.**” (grifo meu). Salomão relatou ter aprendido o que sabe sobre o uso da plataforma de forma autônoma, se dedicando o máximo que podia. A plataforma, conforme ele explica, é um recurso para auxiliar e complementar o conteúdo trabalhado em sala de aula pelo professor: “a plataforma é como se fosse uma complementação daquilo que você está falando no livro”. Ele elucida o que se encontra lá dentro:

Lá tem diálogos, vídeos, eles fazem conversação, tem aluno que ama fazer a conversação, têm alunos que odeiam fazer a conversação, mas tem que fazer, infelizmente, né? [...] Aí tem muita coisa. “Excerto #03 – Trecho da primeira entrevista com o professor Salomão, 2024”.

Para conseguir desenvolver o seu trabalho no ano de 2022 e atingir as metas e lições solicitadas pela formadora, o professor Salomão precisou, novamente, se virar nos 30. Ele se questionava:

“Como é que vou trabalhar numa aula apenas sem internet?”. Mesmo com essa dificuldade, Salomão não deixou de entregar as atividades que precisam ser feitas com os alunos: “eu, professor de inglês, eu roteei várias vezes a minha própria internet para os alunos entrarem na plataforma”. “Excerto #04 – Trecho da primeira entrevista com o professor Salomão, 2024”.

Diante dessa necessidade de utilizar sua própria internet, Salomão relatou que: “uma semana a [internet] já ia. Chegava fim de semana já não tinha mais a minha internet”. O professor precisou fazer isso, porque usando o *wi-fi* da escola, ao conectar 30 computadores, um para cada aluno, a conexão não aguentava carregar a plataforma e caía. Para conseguir que todos se mantivessem conectados, estudando ao mesmo tempo, fazendo a plataforma, ele disse que seria necessário um maior investimento em conectividade: “precisa de mais investimento para aumentar a velocidade da internet nas escolas, essa é a nossa dificuldade”.

Ele explicou que a escola possui mais de 90 *Chromebooks* e que a intenção era conseguir conectar duas salas ao mesmo tempo, mas a internet não consegue suportar: “se tem duas salas, um professor de inglês trabalhando aqui, ou outro professor de qualquer matéria utilizando o *Chromebook* ali, já vai para 60 *Chromebooks*, já pesa muito mais a internet, a internet não vai rodar a plataforma.” Como forma de se adaptar a essa situação, Salomão avisa com antecedência para os alunos que na aula seguinte eles utilizarão a plataforma e pedem para que eles tragam a sua internet 4G.: “Eles [alunos] veem com a internet no celular e roteiam a internet ou fazem direito no celular dele”. Este é mais um contexto em que ele precisa “se virar nos 30”.

Além dos desafios com a conexão, Salomão relatou como foi o processo de se adaptar ao uso deste novo recurso pedagógico. Alguns alunos possuem mais dificuldade em desenvolver as atividades dentro da plataforma. Ele se questionava sobre como ajudar esses alunos, como ter tempo para dar a devida atenção: “o tempo é curto. Por exemplo, temos muitos alunos que não sabem ler e escrever. Como que a gente iria utilizar essa plataforma com alunos que não leem e escrevem?”

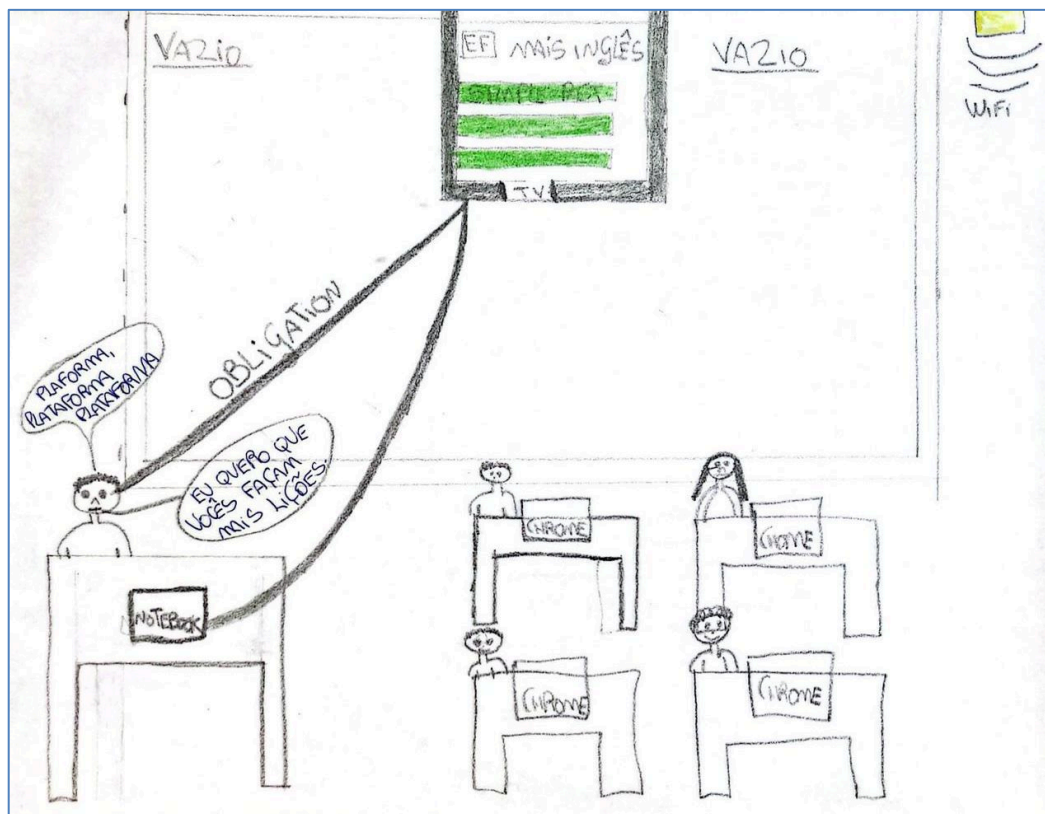
Era um desafio conciliar uma aula de 50 minutos dividida em ajudar os alunos com dificuldades de acessar a plataforma, gerenciar as dificuldades de conectividade e dar atenção aos alunos que não conseguiam ler. Mas Salomão buscou um modo de se organizar diante desse novo cenário:

O que eu fazia? ligava a internet para todo mundo, porque era uma aula só, eram 50 minutos de aula. Então assim, [...] eu já vinha antes na sala, eu já deixava separados os Chromebooks, pegava aqui [biblioteca], ia para a sala com eles, já pegava dois ou três alunos e distribuía os Chromebooks rapidão
 “Excerto #04 – Trecho da primeira entrevista com o professor Salomão, 2024”

Com a intenção de facilitar o processo de conexão e entrada na plataforma digital, o professor Salomão já deixava anotado os e-mails e senha dos estudantes para conectar com mais rapidez: "eu já ia passando o e-mail e a senha. Se precisava resetar, já ia e resetava." Depois desse processo de entrega dos *Chromebooks*, conexão e entrada na plataforma, o professor passava, então, a dar atenção aos alunos que demonstravam maiores dificuldades: "E os alunos que tinham mais dificuldade, alguma necessidade especial, eu deixava por último. Eu os puxava para perto de mim e ia ajudando-os a fazer a plataforma". Sua relação com o uso de tecnologia digital em sala de aula havia se transformado.

Solicitei ao professor que fizesse um desenho que o representasse enquanto professor de inglês utilizando a plataforma em sala de aula. Esta foi a narrativa visual entregue por ele:

Figura 23 - Narrativa Visual do Professor Salomão Retratando sua Prática após a plataforma



Fonte: Acervo próprio, 2024.

A explicação sobre o seu desenho foi a seguinte:

Um quadro grande, ok? Representando um quadro vazio. Quase não se passa mais conteúdo no quadro. Com plataforma na TV, ok? São os números de lições, projetando, como toda vez que a gente faz isso a plataforma, a gente projeta a plataforma também, para incentivá-los a fazer. Coloquei os alunos, né? Só coloquei alguns alunos, mas aqui representando uma sala cheia, né? Cada um com o Chromebook, fazendo a plataforma. Aí coloquei o professor aqui, ligado com o seu notebook, na TV, e ao mesmo tempo a TV conectada na cabeça, representando a obrigação dele, que ele tem que estar conectado à plataforma para ele fazer. E o pensamento dele, plataforma, plataforma, plataforma, aquele aí a gente sempre pensa. [...] eu coloquei representando o que nós fazemos todas as vezes. Quero que vocês façam mais lições, como cobrança em cima dos alunos. Esse é o dia a dia do professor de inglês. Aqui é a plataforma, são os números de lições prontas. “Excerto #05 – Explicação da narrativa visual do professor Salomão após a implementação da plataforma, 2025”.

Percebe-se que o professor destaca em seu desenho a obrigatoriedade do uso da plataforma e a intenção de motivar seus alunos para que continuem acessam e concluindo mais lições. Além disso, Salomão contou que ter alunos com necessidades especiais em sala de aula foi um fato marcante para ele. Alunos autistas que demandavam uma atenção maior para cumprir as atividades dentro da plataforma. Para o desenvolvimento deste trabalho, o professor contou com a ajuda das pedagogas auxiliarem em sala de aula: “eu falei para a professora: tem como você mudar seu conteúdo e trabalhar a plataforma? Porque esses alunos querem ser incluídos também. Eles falavam: professor eu quero trabalhar na plataforma”.

Conseguir envolver os alunos com necessidades especiais foi um grande avanço e motivo de alegria para o professor Salomão: “eu chorei de emoção quando uma aluna [autista] veio pulando de alegria, veio “professor, professor, eu tenho novidade para você. Professor eu consegui fazer e ganhei certificado”. Com o intuito de envolver e engajar cada vez mais seus alunos dentro das atividades da plataforma, Salomão criou uma competição entre eles.

3.1.3 O Professor top 10

Desde que a plataforma Mais Inglês foi implementada, o professor Salomão desenvolveu uma dinâmica de premiação e entrega dos certificados aos seus alunos. Ao completar um nível dentro da plataforma, é emitido um certificado de conclusão e de nível: “aqui a gente tem todo final de bimestre os melhores alunos, nós entregamos medalhas para eles”. Salomão explicou como isso era feito: “chamava lá na frente da turma e ia entregando o

certificado. [...] eles terminaram, eles têm um certificado de inglês da plataforma e o nome dele foi chamado lá na frente, eles vinham todos uniformizados, bonitinhos". Para que essa premiação fosse possível, o professor estabelecia um prazo para entrega das atividades, conferência e, então, ranqueamento dos alunos conforme o número de lições concluídas.

Nessa senda, em meados de 2023 Salomão percebeu uma maior participação dos alunos quanto ao uso da plataforma. Após a implementação obrigatória, a Diretoria Regional Escolar (DRE) criou um programa de acompanhamento do desempenho dos alunos e um ranque de classificação entre eles: "quando veio a premiação pela DRE, os alunos que mais faziam a plataforma, eu pensava, quantos meus tinha lá? Tinha seus alunos meus entre os top 10. Os alunos que mais faziam lições".

Salomão se sentiu muito feliz e animado em perceber que seus alunos estavam sendo destaque dentro da região. Essa ação de certificar e premiar os alunos é um modo de motivá-los:

Eu falo para eles, se vocês pegarem essa plataforma, [...] não é um certificado qualquer [...] é um certificado de línguas. E se você for pagar um certificado de línguas, lá nos cursinhos, vai pagar caríssimo. Aqui você está tendo de graça. "Excerto #06 – Trecho da segunda entrevista com o professor Salomão, 2024".

Com a intenção de cativar seus alunos, o professor Salomão frequentemente explicava para eles a importância e as oportunidades que eles poderiam conquistar ao completar as unidades e receber os seus certificados: "o benefício de ser o melhor aluno e ir para a Inglaterra. Não é qualquer aluno, é o melhor aluno." Mas não era uma motivação para se dedicar apenas à disciplina de língua inglesa, mas também nas outras áreas:

não é o melhor aluno de inglês, é o melhor aluno de português, de matemática, de história. Precisa das outras matérias para ele conseguir. [...] Porque a gente depende do orientativo, né?! Ele depende das outras matérias. Ele tem que ser bom. "Excerto #07 – Trecho da segunda entrevista com o professor Salomão, 2024".

Além do bom desempenho em termos de participação, acesso e notas, o aluno também precisa ser assíduo na escola: "ele não pode faltar. Ele depende das demais [matérias]. [...] então assim, é um conjunto." A partir disso, o professor Salomão desenvolveu um campeonato com seus alunos.: "já é sagrado, toda semana os alunos já ficam esperando a lista do top 10 sair. [...] aí esse top 10 eu só coloco os alunos que fazem as lições." O professor criou essa premiação e colocava nos murais da escola o ranque da semana.

Ao iniciar o ano de 2024, Salomão decidiu ampliar a lista de alunos destaque passando a ser top 20: "eu entendi que o aluno, quando ele vê o nome dele sendo destaque, isso incentiva ele a fazer mais. Ele não quer sair". Ele percebeu que seus alunos ficaram ansiosos para receber o ranking da semana e poder encontrar seus nomes na lista. Mesmo em dias em que a plataforma apresentava instabilidade no Data Studio, o professor acompanhava os alunos individualmente, pelos seus acessos pessoais: "a gente ficou uns 15 dias sem plataforma [...]então aí eles vinham cobrar. Professor, cadê? cadê? cadê? [...] então eu já pegava e entrava aluno por aluno para tentar falar: você está na frente".

O professor Salomão procurou maneiras de motivar seus alunos que, segundo ele, se sentiam desanimados com o uso da plataforma. Para isso, desenvolveu um campeonato e conseguiu ajudá-los a serem os alunos destaque da região. A partir deste momento, surge um novo desafio para o professor: a falta de tempo.

3.1.4 Uma corrida contra o tempo

Um dos principais desafios do professor Salomão era lidar com a falta de tempo para conciliar suas obrigações com a formação continuada dentro da plataforma em seus momentos de hora atividade. Ele relata desejar ter mais disponibilidade para fazer o curso: "eu queria ter mais tempo, mas infelizmente não tem... não é só a plataforma que nós fazemos, né?"

Embora a direção argumente existir a disponibilidade de fazer a plataforma em casa, sendo dispensado por duas horas semanais para o desenvolvimento do curso, ele explica: "são muitos cursos e cada hora é um curso diferente, cada hora um curso para você fazer". Além da plataforma Mais Inglês, os professores possuem outros cursos de formação para serem feitos: "tem as nossas formações obrigatórias, né? A trilha de inglês, que é muito extensa, e além dos cursos que nós temos que ir para a formação lá também".

O professor se sente incomodado com tantas obrigatoriedades, exigências e relata desejar ter mais flexibilidade: "a gente queria que tivesse mais espaços, ter menos obrigatoriedade nesse quesito de formação e mais plataforma, né? Deixa um tempo mais livre" Salomão gosta de fazer o curso de inglês dentro da plataforma e se dedica a ele, mesmo com o tempo limitado. O desenvolvimento do curso não é livre, existem as metas a serem cumpridas: "nós temos a meta de 30 lições e mais 28 aulas ao vivo". Para dar conta de tudo ele se planejou para fazer o curso dentro da Plataforma Mais Inglês: "na segunda-feira eu faço, na terça-feira eu faço, e na quarta-feira também".

As demandas extraclases não se encerram nos cursos de formação continuada, mas também:

[...] tem o cronograma das escolas de avaliação, e aí...a carga horária para se cumprir dos quesitos obrigatórios, a sala de aula do inglês, mais o livro de leitura, para quem é do Fundamental 2 [...] então a gente tem um esquema para seguir, várias regras para ser seguida. “Excerto #08 – Trecho da segunda entrevista com o professor Salomão, 2024”.

Para conseguir cumprir com tudo isso, é necessária uma boa organização: "eu tenho que ter um planejamento organizado daquilo que eu vou desenvolver a semana inteira porque se eu não tiver eu não consigo." Fica claro que o professor Salomão se dedica ao seu trabalho e busca se adaptar a sua rotina conforme as demandas. Entretanto, as atribuições do professor de inglês são vastas e o sentimento de não ter tempo suficiente prevalece em Salomão. A rotina intensa exige uma postura sempre ativa e adaptativa do professor.

Em 2024 ocorre uma mudança na carga horária de aulas semanais de inglês, deixando de ser apenas uma aula e passando a ser três aulas por semana. Essa mudança foi destacada na linha do tempo de Salomão, e ele relata: "quando passaram a ser três aulas eu agradei a Deus porque eu falei, agora vai dar tempo, agora tenho tempo de trabalhar, entende?" Nessa corrida contra o tempo, na cobrança intensa em relação às metas e frequência de acesso à plataforma, o aumento da carga horária semanal representou um alívio para o professor.

A carga horária com os alunos em sala aumentou, mas o tempo para se dedicar às atividades extraclases permanece o mesmo. Mesmo diante disso, o professor continua tentando incentivar seus alunos a desenvolverem as atividades da plataforma.

3.1.5 O Incentivador

Uma mudança na identidade docente de Salomão é notória na transição de 2022 para 2023/2024. O papel de Salomão dentro da sala de aula foi se alterando. Em nossa segunda entrevista, questionei-lhe qual era o seu papel como professor antes e depois da plataforma Mais Inglês. Ele me relatou que antes se via como "um professor sem tecnologia". Em 2024 se vê como *"um incentivador"*.

Fiquei interessada em compreender o que é ser um professor incentivador, pedi para me explicasse um pouco mais. Salomão me disse:

"Quando o aluno está desinteressado, eu começo a passar lição de moral. Você acha que o inglês não está inserido no seu dia a dia? Aí eu começo a explicar para ele onde, em quais áreas que ele vai precisar do inglês. [...] Eu vejo que estou aqui para incentivar. Incentivar carreiras, incentivar futuros doutores, futuros médicos, futuros professores. Quem sabe até presidentes. Então eu me vejo como um inspirador. "Excerto #09 – Trecho da segunda entrevista com o professor Salomão, 2024".

Salomão reforçou em nosso segundo encontro que seu papel dentro de sala de aula não era mais o mesmo. Ele complementou nossa conversa narrando como eram suas aulas antes da plataforma e como elas são atualmente:

[Em 2022] Eu pegava o vocabulário, pegava e colocava as imagens. Eu pegava as imagens e só passava a tradução no quadro. E aí fazia uma atividade lúdica em relação à atividade, às próprias palavras e aí a gente trabalhava as palavras com perguntas e respostas de um textinho [...]. Eu trazia impresso, que a gente tinha que ter alguma coisa diferente, e mais a apostila e o conteúdo no quadro. "Excerto #10 – Trecho da segunda entrevista com o professor Salomão, 2024".

Quanto às suas aulas atualmente, ele disse:

A minha aula hoje está cheia de recursos. Diferente daquilo que era só o quadro. Eu não utilizo mais o quadro. Utilizo o quadro para as explicações, mas também utilizo a TV. Faço vídeos, músicas, slides com aplicativos e recursos. As aulas também com alguma plataforma além da plataforma EF (Mais Idiomas MT) [...] O kahoot é uma plataforma que utilizo para revisão, porque os alunos entram brincando. "Excerto #11 – Trecho da segunda entrevista com o professor Salomão, 2024".

Para o professor Salomão, a plataforma é como uma complementação das suas aulas, do conteúdo proposto para as turmas: "o conteúdo que a gente trabalha em sala tem todo na plataforma." Conversamos, então, sobre seu planejamento de aulas, como ele organiza essas atividades propostas e "cheias de recursos". Ele me contou que: "o planejamento está de acordo como orientativo, né? Minhas aulas estão de acordo com o orientativo". Este orientativo que o professor se refere, é um material que os professores recebem ao início do ano letivo contendo as sugestões de como conduzir as aulas a fim de alcançar as metas estabelecidas para o ano.

Assim como no orientativo, as aulas de Salomão são divididas da seguinte forma: "uma semana plataforma e uma semana material estruturado". Ele complementa:

"Se você não bate a meta, você não faz, é cobrança em cima de cobrança. [...] Então, se você não faz a plataforma você já vai, o seu nome vem direto para a coordenação. Tem o seu nome na lista que você não está desenvolvendo, não

está trabalhando a plataforma”. “Excerto #12 – Trecho da segunda entrevista com o professor Salomão, 2024”.

Salomão acredita que essa cobrança ocorre por se tratar de um material bom e que deve ser usado em sala de aula. Ele explica que a plataforma facilita as suas aulas: "aquilo que você não consegue de exemplos, de trazer exemplos em uma conversação, um simples vídeo consegue desenvolver". Ele intercala, então, o uso de outros recursos para trabalhar o conteúdo do material estruturado em uma semana e o uso da plataforma em outra semana. O professor Salomão organiza suas aulas seguindo o conteúdo presente no material e na plataforma. Ao fazer isso, ele conta que os alunos percebem a relação entre as aulas ministradas:

Eu já tive aluno perguntando assim professor, escuta esse vídeo aqui. Passava o vídeo. Não é aquele conteúdo que o senhor passou para nós? Às vezes sem entender a tradução, mas uma simples palavra lá com o contínuo com ING o aluno fala - então quer dizer que estou aprendendo aquele conteúdo que o senhor passou de ING, professor? “Excerto #13 – Trecho da segunda entrevista com o professor Salomão, 2024”.

Salomão diz que a plataforma "facilita as suas aulas". Ele acredita que ela é um caminho para ser cada vez mais um "professor incentivador". Ele contou em nosso segundo encontro o que ele costuma dizer para os seus alunos em sala de aula:

[...] eu não tinha essa oportunidade na minha época, era dicionário, traduzir. Trazia o texto ali para traduzir palavra por palavra. Era isso na aula de inglês. Não tinha conteúdo. Não tinha nada. Hoje eu vejo... tem uma plataforma, tem tantos recursos que nós temos em sala de aula. [...] Por meio dessa plataforma, o aluno pode dizer - eu escutei aquele que o senhor falou, eu peguei firme e graças ao seu incentivo hoje eu sou uma pessoa formada. “Excerto #14 – Trecho da segunda entrevista com o professor Salomão, 2024”.

No final de sua narrativa, Salomão explica que o professor de inglês hoje em dia possui muitos recursos e investimentos que antes, em 2022, quando ele começou a atuar ele não possui. Esses recursos ajudam e fazem a diferença nas suas aulas: "agora eu posso pedir para eles simplesmente acessarem uma página. [...] eu consigo trabalhar um outro período (verbal) acessando um simples site”. São os novos *Chromebooks* e o acesso à internet que fazem com que Salomão possua essa "facilidade" em suas aulas.

Todos esses recursos, são vistos por Salomão como maneiras de "*facilitar a nossa vida*" e mudar o seu papel em sala de aula. O professor que se considerava sem tecnologia, hoje se vê como um professor que "incentiva vidas".

Vejamos, a seguir, as narrativas da professora Joana.

3.1.6 Joana - Cancelaram a série

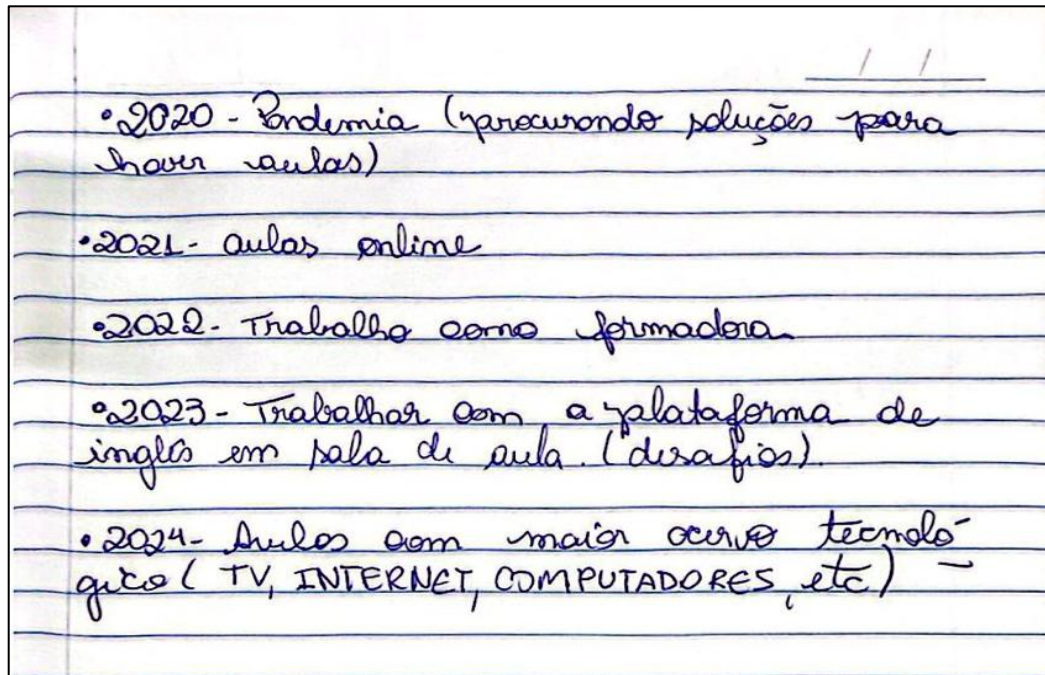
Joana é professora de inglês formada pela Universidade Estadual, com habilitação em português e inglês. Começou a trabalhar como professora em uma escola municipal em 2020. Neste mesmo ano ela foi convocada para o concurso do Estado e iniciou o seu trabalho na rede estadual de ensino. Joana começou a atuar e logo decretaram pandemia e as aulas passaram a serem remotas. Por ser uma professora iniciante, ela sentia receio pelo que iria vivenciar em sua carreira e esse sentimento aumentou diante do contexto de ensino pandêmico:

"Eu entrei no concurso em 2020 e tomei posse e uma semana depois o Brasil decretou pandemia e tudo fechou. Eu já tinha, vamos dizer assim, medo do que estava por vir, porque eu não tinha trabalhado em sala de aula. Na verdade, eu trabalhava só há um mês no município, mas não sabia se seria diferente, né? "Excerto #15 – Trecho da primeira entrevista com a professora Joana, 2024".

Diante disso, Joana relatou sentir como se não fizesse nada enquanto professora: "esse primeiro ano que eu entrei, tendo mais reuniões online só com o corpo docente da escola. [...] em 2020, a gente não fazia nada." Este sentimento é um reflexo do modelo de ensino implantado para este ano de 2020 em que ela explica: "o governo mandou dar apostila para os alunos, e eles buscavam na escola e depois a gente corrigia e supostamente lançava notas".

Elaborar apostilas, corrigir e lançar notas é apenas uma parte do que é ser professor. Faltava, para a Joana, a experiência em sala de aula, o contato com seus alunos, a prática de ensino. Pedi que ela produzisse uma linha do tempo sobre sua trajetória docente e esta foi a narrativa entregue:

Figura 24 - Linha do tempo produzida pela professora Joana



Fonte: Acervo próprio, 2024.

A instrução para o desenho da linha do tempo era para que destacasse os momentos mais importantes desde o início da sua carreira docente como professora de inglês no estado. Joana resolveu destacar, para o ano de 2020, que ela estava "procurando soluções para haver aula", o que ela explicou ser em função da ausência de atividades realmente pedagógicas, na visão dela.

Ao conversarmos melhor em nossa primeira entrevista, Joana contou que o contexto pandêmico não foi seu único desafio durante o ano de 2020:

Quando eu entrei, pela questão da vaga e pelo momento que eu entrei, não dava para atribuir em uma escola só, era só uma aula de inglês por turma. Então eu fiquei em quatro escolas diferentes, duas delas eram zona rural e eu fiquei com medo, inclusive, de voltar às aulas e eu ter que, mas graças a Deus não. A gente ficou o ano inteiro em casa. Excerto #16 – Trecho da primeira entrevista com a professora Joana, 2024”.

Ao iniciar o ano de 2021, as escolas passaram a adotar as aulas online via *Google Meet* e WhatsApp, além das apostilas. E, então, mais uma demanda para a professora: o de conciliar esses três ambientes de aprendizagem. Neste período, a professora contou que sentiu um grande acúmulo de funções: "E aí acumulou todas aquelas coisas que a gente precisava desenvolver, todo o material, toda a dificuldade dos alunos se acumulou".

Atrelado às demandas escolares: planejar aula online, suporte no *WhatsApp*, apostila impressa, reuniões e demais atividades, em meados de 2021 os professores retornaram para a escola, ministrando suas aulas com metade dos alunos. Este modelo de ensino foi chamado de híbrido: metade da turma presencialmente e a outra metade online, depois os grupos se invertiam. As aulas aconteciam, portanto, sempre com a metade da turma em cada semana. Sobre essa experiência, Joana relatou:

Então, essa parte foi bem difícil, ter que fazer duas coisas, praticamente. E a gente não tinha suporte tecnológico de, no mínimo, a internet, por exemplo, não tinha nada na escola. Então a gente não conseguia desenvolver na escola. Quando estava em casa era tudo bem, porque a gente dava um jeito na internet. Agora aqui (na escola) já não era a mesma coisa. Excerto #17 – Trecho da primeira entrevista com a professora Joana, 2024”.

Diante desse cenário, Joana sentia como se “não estivesse dando aula de nada”. Ela tentava descobrir uma maneira de lidar com essas diversas demandas e contextos de ensino. Para lidar com isso a Joana: “gravava vídeos para os alunos, para mandar para eles, para explicar um assunto e tudo mais”. A professora passa a ser, neste contexto, uma “mediadora”. Joana conciliava o planejamento das apostilas, com os plantões de dúvidas no *WhatsApp* e as aulas pelo *Google Meet*.

Desde que iniciou sua carreira, cada ano apresentou uma experiência diferente na vida de Joana. Ela contou que nem tudo era ruim, alguns pontos foram positivos em sua jornada. Joana é uma professora jovem e com muita disposição para inovar e possui facilidade com o uso de tecnologia. Portanto, precisar utilizar estes recursos digitais em suas aulas durante o período pandêmico não foi um desafio: “eu me sentia tranquila pelo fato de que eu sabia mexer com aquilo. Não tinha dificuldade nenhuma com tecnologia, diferente dos nossos colegas[...]”.

Ao iniciar o ano de 2022, retornaram às aulas presenciais e em meados deste ano, Joana resolveu atuar como professora formadora, se vendo novamente diante de um desafio diferente: “era, de novo, um trabalho novo para mim e um trabalho novo para quem me colocou no trabalho, porque não havia formador de língua inglesa. E eu fui lá para ser isso pela primeira vez.” Quando a professora assumiu seu trabalho enquanto formadora, ela destacou que existia um lado positivo: “foi legal a experiência de pensar em coisas e fazer um pouquinho também [...] eu não tinha experiência suficiente para poder desenvolver alguma coisa, umas coisas que estava propondo fazer, mas eu sempre estava disposta”.

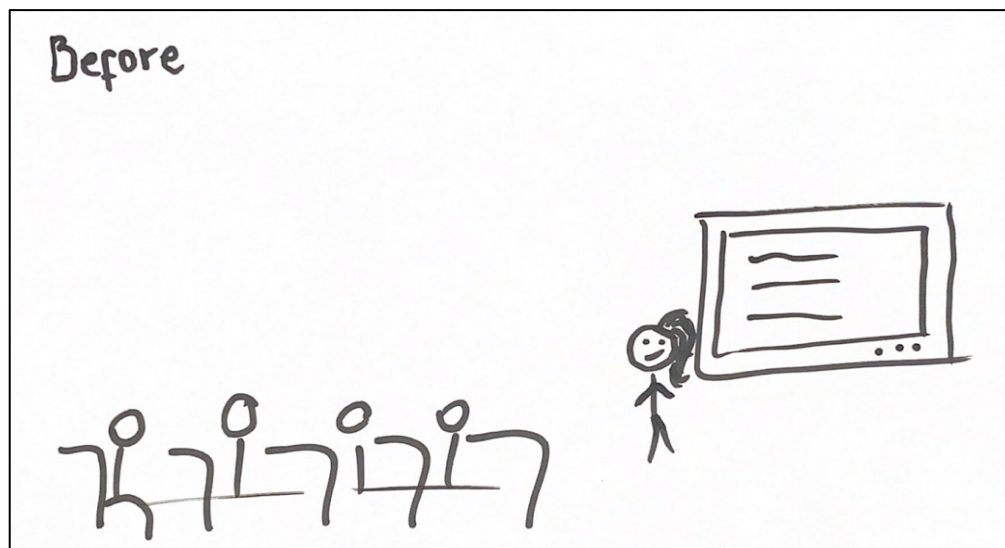
Dentro destes três anos como professora e formadora, Joana viveu diferentes experiências em sua carreira. A cada seis meses algo diferente acontecia: primeiro somente

apostila, depois aulas online, depois aulas híbridas e, então, professora formadora. Três anos com três vivências distintas. Esse excesso de mudança gerou em Joana a sensação de estar iniciando uma série nova e essa série ser cancelada, pois cada novo ano, era como estivesse em um novo exercício docente:

Então, no primeiro ano, não sabia o que estava fazendo. No segundo ano, também não sabia, mas ninguém sabia. Esse era o problema. Todo lugar que eu entrava, ninguém sabia o que eu estava fazendo, e eu também não, porque eu estava começando. Então, até 2022, é sempre uma...**era como se tivessem cancelado a série.** (grifo meu) Começava a primeira temporada e cancelava. Excerto #18 – Trecho da primeira entrevista com a professora Joana, 2024”.

Joana se sentiu como personagem em uma série de tv que nunca passava da primeira temporada. Sempre que parecia estar se adaptando e aprendendo como lidar, algo novo acontecia e “a série era cancelada”. Diante deste contexto, pedi, então, que Joana representasse, em forma de um desenho, o que era ser professora de língua inglesa neste período, antes da plataforma Mais Inglês. Assim, Joana me apresentou o seguinte desenho:

Figura 25 - Narrativa Visual da Professora Joana Retratando sua Prática



Fonte: Acervo próprio, 2024.

Acompanho o desenho, a professora me contou um pouco sobre o que ela tentou representar nesta imagem. Sua explicação foi:

O *Before* é de quando a gente não usava ainda o *Chromebook* nem o curso. Então, eu ficava à frente da sala explicando o conteúdo com o livro e eles iam

fazendo as atividades. É lógico que eu ia de cadeira em cadeira, eles também vinham na minha mesa, e aí a aula se dava dessa forma, no primeiro. “Excerto #19 – Explicação da professora Joana sobre sua narrativa visual, 2024”.

Foi, então, no ano de 2023 que as coisas começaram a se estabelecer e chegou o momento de se adaptar a uma nova realidade: a plataforma Mais Inglês.

3.1.7 Trocando o pneu com o carro andando

No início do ano de 2023, Joana saiu de seu cargo de formadora e retornou para a escola. Este foi o primeiro momento em sua jornada que ela se sentiu confortável com a sua carreira:

"Ai eu me senti confortável, assim, desses três anos foi a primeira vez que me senti confortável de saber que era tudo bem, era isso que eu queria fazer lá desde o começo, quando me propus ser professora, era isso que eu queria fazer, era dar aula." Excerto #20 – Trecho da segunda entrevista com a professora Joana, 2024”

Joana finalmente estava se sentindo como professora de fato: atuando em sala de aula. Foi em 2023 que ela começou a pensar suas aulas de fato e considerar como ensinar de uma maneira inovadora. Surge então o desafio: como inovar sem os recursos necessários? Neste ano, o governo investiu em diferentes recursos pedagógicos, em especial a plataforma digital Mais Inglês e a professora Joana já sabia como utilizá-la: "eu tive o privilégio de estar lá [como professora formadora] quando ele inventou, então eu sabia o que fazer, né?". Entretanto, mesmo sabendo como usar, faltava um detalhe: a internet.

Essa experiência de se ver no lugar que desejava estar, com recursos que ela sabia usar e a deixava confortável era uma experiência que tinha tudo para ser prazerosa, se não fosse o desafio de não ter internet na escola. Joana sentia que precisava ir se adaptando, conforme ia seguindo suas aulas, ela disse:

Em 2023, a gente ficou nessa luta de tentar conseguir fazer o que era para fazer. Cumprir essas metas, cumprir essas necessidades, as demandas que eles estavam colocando para a gente, e nos saímos bem, eu acho. [...] o desafio foi essa parte do inovador pela questão da internet, né? “Excerto #21 – Trecho da segunda entrevista com a professora Joana, 2024”

De um lado, um conforto em saber como usar a plataforma e conseguir cumprir as metas exigidas pelo governo. De outro, nas palavras dela, era “bem assim de observa e aprenda e ao

mesmo tempo trocar o pneu com o carro andando, né?”. Joana relatou que percebeu uma resistência por parte dos alunos para fazerem as atividades da plataforma:

O curso é algo de muita resistência, porque querendo ou não é algo muito extenso. [...] e aí para o aluno, né, tava até vendo pelo conteúdo do curso, muitas vezes não é interessante, não traz nada que chame a atenção deles, para que eles queiram fazer aquilo, né. “Excerto #22 – Trecho da segunda entrevista com a professora Joana, 2024”.

A professora explica que compreende o desinteresse de seus alunos e que não sente a obrigação de forçar seus alunos a fazerem o curso. Joana não se sentiu motivada para buscar maneiras de motivar seus alunos também. Sua vontade de buscar maneiras de ensinar com inovação foi diminuindo ao se deparar com as metas e exigências em relação ao uso da plataforma dentro de sala de aula.

3.1.8 A professora cobradora

Ao iniciar o segundo encontro com a professora Joana, pedi para que ela relatasse como estava sendo a sua experiência de ensinar usando a plataforma Mais Inglês em suas aulas. Joana me contou achar a plataforma inútil:

Eu não dou muita ênfase ao curso, não, porque acho inútil, assim. Os alunos querem fazer, eles fazem. [...] quando o aluno não quer aprender ele cria uma paranoia com uma música (do curso) para dizer que o curso é chato. “Excerto #23 – Trecho da segunda entrevista com a professora Joana, 2024”.

Ao questioná-la sobre qual o seu papel enquanto professora de língua inglesa, ela relatou que sente que seu papel é de “professora cobradora”. Ela explica que a plataforma “ela descentralizada o meu protagonismo” uma vez que não cabe mais a professora o ato de planejar e até mesmo de ensinar para seus alunos:

Como eu não tenho necessariamente que falar qual é a parte que eles têm que estudar [...] o planejamento sai um pouco das minhas mãos com a plataforma. [...] a plataforma é auto institucional. Então já começa que não dá para dar uma aula para todo mundo, né? [...] O meu papel é de cobradora mesmo, de cobrar o que ele faz. “Excerto #25 – Trecho da segunda entrevista com a professora Joana, 2024”

A professora Joana, que iniciou o ano de 2023 se sentindo confortável em atuar em sala de aula, animada para buscar maneiras para inovar em suas aulas e entrou em 2024 vendo o seu papel docente sendo modificado. Antes ela se via como uma professora mediadora, que conduzia o conteúdo e facilitava a aprendizagem para seus alunos, depois como uma professora que apenas cobra o que tem que ser feito. Joana explica que a cobrança por parte do estado em entregar as metas e resultados desejados só aumentou em 2024:

E ai, agora, por exemplo, a gente está passando por um momento de muita cobrança de ranqueamento de escolas, onde a nossa escola não está, de acordo com o ranking, não está em primeiro lugar. “Excerto #26 – Trecho da segunda entrevista com a professora Joana, 2024”.

O ranqueamento que Joana relata é o Data Studio que a Seduc desenvolveu: um pódio contendo as escolas que mais acessam e mais fazem a plataforma Mais Inglês. A escola de Joana foi destaque no ano de 2023 e teve dois de seus alunos selecionados para participarem do intercâmbio MT pelo mundo, em Londres. Já em 2024, a escola deixa de ser destaque neste quesito. Para a Joana, existem dois fatores que influenciam essa mudança:

No ano passado, desde o primeiro trimestre do ano passado, a gente já tinha concluído a meta, mas eles resetaram tudo, então a gente continua fazendo, mas eu não dou mais ênfase ao curso, não. Eu acredito que para eu chegar no nível dos primeiros lugares do ranking, eu tenho que cobrar que os alunos façam sem aprender. Façam só para fazer número. Então eles vão lá e fazem 300 lições, mas se eu me sentar com eles para conversar sobre determinado assunto do curso, eles não vão ter aprendido nada, eles não vão conseguir conversar, não vão conseguir fazer uma atividade escrita, por exemplo. “Excerto #27 – Trecho da segunda entrevista com a professora Joana, 2024”.

É possível perceber que em 2023 Joana se dedicou às metas exigidas pela DRE e, não à toa, teve seus alunos como destaque na região. Mas ao perceber que tudo que foi feito foi reiniciado e pedido para que fizessem novamente, a sua motivação em permanecer insistindo para cumprir as metas diminuiu. Além disso, Joana observou que os níveis exigidos pelo governo, reforçam a ideia de *"fazer pelos números"* uma vez que para desenvolver uma atividade bem-feita demanda tempo e dedicação, tornando impossível entregar os números cobrados, mantendo a qualidade do ensino. Sobre isso, Joana afirmou que seus alunos não estavam aprendendo de verdade.

3.1.9 O músculo deles não está crescendo

Todo esse movimento de fazer o curso apenas “pelos números” fez com que Joana tivesse uma ideia: “estou preparando uma prova baseada no nível de cada um, inclusive. Para ver como eles vão se sair, eu tenho certeza de que não vão bem”. Apenas acompanhando o como seus alunos estão fazendo as atividades, já é possível para Joana afirmar que o desenvolvimento deles não está indo bem. Assim, Joana tem a sensação de que os alunos não estão aprendendo. Ela contou um pouco sobre como eles fazem as atividades:

[...] porque eu vejo como eles fazem o curso. Eles estão clicando até a resposta ser certa. Eles pulam a parte de falar. Eles pulam a parte que tem vídeo. Então, eles não estão escutando nada. Eles não estão falando nada. Eles não estão lendo nada. Eles estão clicando em botões. “Excerto #28 – Trecho da segunda entrevista com a professora Joana, 2024”.

Ainda sobre a experiência de Joana sobre o uso da plataforma, a professora faz uma analogia para explicar o insucesso do processo de aprendizagem de seus alunos:

Eu acho que é sim um curso bom. Que se você tiver vontade de aprender, realmente, você vai aprender. [...] É um curso para as pessoas irem atrás. É igual se eu estivesse fazendo uma musculação. Se eu não for lá na academia e fizer os exercícios exatamente como tem que ser feito, meu corpo não vai mudar, certo? E aí aqui é mais ou menos assim como se estivessem todos numa academia olhando um para cara do outro, ou só fazendo de qualquer jeito o treino, o músculo deles não está crescendo, entendeu? “Excerto #29 – Trecho da segunda entrevista com a professora Joana, 2024”.

A professora complementa que esse desinteresse em fazer e acabar “fazendo de qualquer jeito” pode ser resultado do excesso de cobrança e competição por ranking, pois ela explica que quando ela tira suas duas horas semanais para fazer o curso com calma ela sente que é um momento proveitoso. Quando questiono Joana sobre o que ela acha de o curso ser usado na formação continuada para os professores, ela conta que, para os professores, o curso é mais adequado e faz mais sentido do que para os alunos. A professora explica:

[...] mas eu acho que é porque até mesmo o conteúdo do curso condiz mais com a minha idade e com a minha profissão do que para um aluno do ensino médio ou ensino fundamental. Então, lá fala, por exemplo, sobre ambiente de trabalho, fala sobre... sei lá, eu acho que é muito adulto para eles. “Excerto #30 – Trecho da segunda entrevista com a professora Joana, 2024”.

Assim, Joana sente que é um curso que possui suas vantagens e benefícios, mas a forma com que está sendo cobrado o seu uso com os alunos é que gera esses desconfortos,

consequentemente, um mal desempenho por parte dos alunos. Isso gera em Joana um sentimento de estagnação:

e agora o meu papel é mais de observar como eles estão fazendo, só que eu me sinto um pouco já estagnada, assim, no sentido de desistir, sabe. Eu me sinto como alguém que não tem mais vontade de ensinar. tipo assim, de dar aula. “Excerto #31 – Trecho da segunda entrevista com a professora Joana, 2024”.

Toda aquela animação que Joana sentiu ao sair do trabalho de formadora e voltar para sala de aula em 2023 parece estar se perdendo em 2024. No ensino médio a cobrança e metas com o uso da plataforma são mais altas e desanimadoras, o que gera esse sentimento de estar “estagnada” em Joana. Ela conta que no ensino fundamental isso é diferente:

eu faço muito isso no ensino fundamental. Por exemplo, eu dou aula com tranquilidade. Eu explico com tranquilidade, a gente faz as tarefas, repete e tudo mais e no ensino médio, eu não me sinto da mesma forma. [...] é como se, tipo, quem quiser aprender, vai. Quem não quiser... tudo bem, também. “Excerto #32 – Trecho da segunda entrevista com a professora Joana, 2024”.

Solicitei, então, que Joana se desenhasse como professora de inglês após a implementação da plataforma. Apresento a narrativa visual de Joana abaixo.

Figura 26 - Narrativa Visual da Professora Joana Retratando sua Prática



Fonte: Acervo próprio, 2024.

Após a construção do desenho, Joana contou o que ela quis representar nesta imagem. Ela disse:

No segundo, depois do curso e dos *Chromebooks*, geralmente eu venho para o fundo da sala para poder observar o que eles estão fazendo. Como o curso é autoinstrucional, eles fazem de uma forma mais livre, então eles vão fazendo, vão errando, vão acertando, quando eles querem ajuda eles me pedem, mas geralmente eu fico no fundo da sala e não na frente. “Excerto #33– explicação da narrativa visual da professora Joana após a plataforma, 2024”.

É possível observar que seu desenho demonstra essa perda de protagonismo que Joana tinha relatado anteriormente, colocando o seu papel como apenas “observadora”. A professora deixa de estar ao centro, conduzindo as atividades e passa a ser aquela que apenas acompanha e monitora. O papel da Joana como professora de inglês está sendo modificado.

3.1.10 Ícaro - O professor iniciante

Ícaro é professor efetivo da rede estadual de ensino. É formado em letras - português/ inglês, teve a experiência de ser bolsista PIBID durante a graduação e se aproximar do ambiente escolar. Começou a atuar como professor logo após se formar, em 2016. Ícaro conseguiu uma vaga como professor contratado na mesma escola em que tinha sido bolsista durante a graduação. Entre os anos de 2016 e 2017, atuou em turmas de ensino fundamental. Em 2018, o professor tomou posse no concurso e passou a atuar como efetivo. Neste ano, ele mudou de escola e passou a trabalhar em uma escola no centro da cidade que atende apenas turmas de ensino médio.

Quando iniciamos nossa primeira entrevista, pedi para que Ícaro desenhasse sua linha do tempo e, então, me contasse quais os aspectos que resolveu destacar em sua experiência como docente. Ele iniciou contando que a escola que ele trabalhou foi marcante em sua trajetória:

Uma coisa que me marcou foi que a escola que eu fui...eu fiz meu estágio de faculdade lá, fui bolsista PIBID lá, ou seja, é uma escola que criei afinidade, né? [...] eu comecei a lecionar justamente na escola (nome da escola), que é onde tive toda essa trajetória lá. “Excerto #34 – Trecho da primeira entrevista com o professor Ícaro, 2024”.

Ele conta que começou a atuar como professor contratado nessa escola e, inicialmente, com poucas turmas e no ano seguinte conseguiu mais turmas para lecionar:

Eu acabei ficando dois anos lá...eu peguei algumas...acho que no começo tinha conseguido poucas aulas. Acho que foram umas seis aulas apenas em 2016. Ai lá em 2017, no ano seguinte, eu já consegui um pouco mais. Acho que consegui umas 10 aulas. “Excerto #35 – Trecho da primeira entrevista com o professor Ícaro, 2024”.

Como professor iniciante, Ícaro contou que, logo no início, se sentiu um pouco assustado com a sala de aula. Ele explicou que vivenciar a experiência de estágio é algo mais curto e que não te prepara, de fato, para a realidade. Portanto, quando entrou em sala de aula como professor regente, ele diz:

[...] mesmo que teve aquele período de estágio, teve a observação, a regência, que é o que todo mundo passa, né, pra poder se formar num curso de licenciatura. [...] E aí, eu lembro que quando eu comecei mesmo em sala, enquanto professor já formado, bonitinho, eu lembro que assim, eu já estava acostumado com o estágio, mas é diferente quando você entra em uma sala, porque os alunos, até os alunos mesmo, parecem que já tem outra percepção de você, enquanto, ah, você não é mais o estagiário, agora você é o professor, então assim, os alunos têm meio que essa visão, né? “Excerto #36 – Trecho da primeira entrevista com o professor Ícaro, 2024”.

Ícaro relatou que seu maior desafio como professor iniciante foi fazer a gestão do tempo durante a aula. Nas palavras dele, o desafio é: “saber trabalhar a logística de sala de aula mesmo, que é aquela coisa de você saber lidar com o tempo, você saber gerir o tempo, que é uma coisa muito, muito difícil.” Diante disso, o professor explica que se colocou como aprendiz e buscou estudar como melhorar este processo, se dedicando ao ofício e se sentindo cada vez mais confiante como professor. É justamente para esse aperfeiçoamento da prática que as formações continuadas são importantes para ele: “por isso que a gente tem formação de professor sempre, né? [...] O professor, ele nunca sabe de tudo, o professor, né?”.

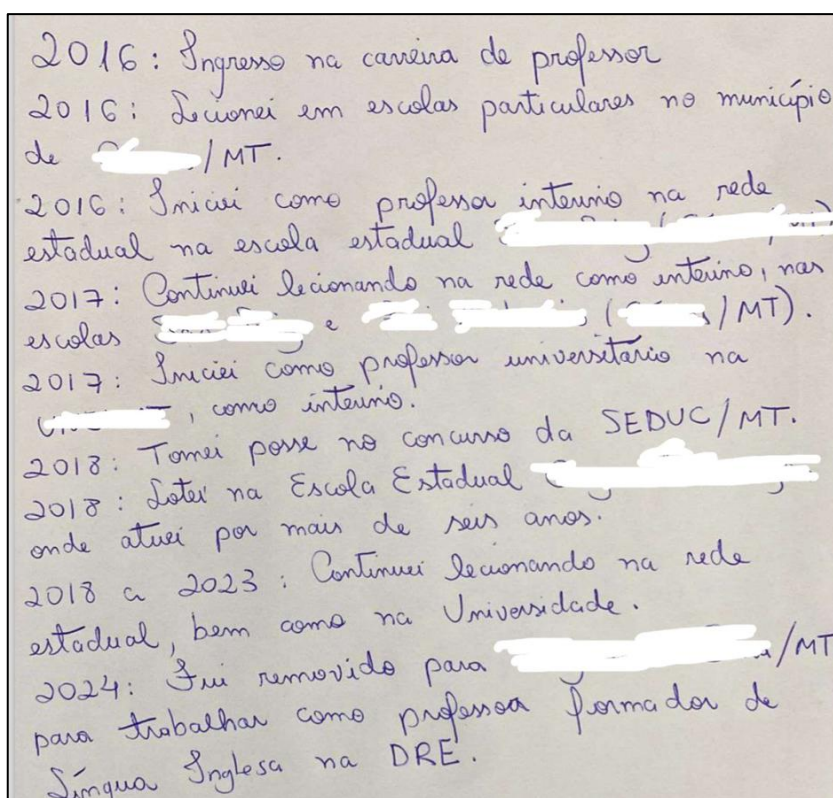
Já em 2018, Ícaro destacou que o que mais foi marcante em sua experiência docente foi ter tomado posse no concurso. E, por essa razão, ele mudou de escola e se deparou com um perfil diferente de turmas e alunos:

O que me marcou um pouco foi que os perfis de turma mudaram, que eu estava acostumado a trabalhar com o ensino fundamental anos finais [...] Tomar posse no concurso, assumir uma escola de ensino médio, lidar com o público, né, ali terceiro ano, [...] eu acho que essa mudança entre, 2016, 2017 e 2018 foi significativa. “Excerto #37 – Trecho da primeira entrevista com o professor Ícaro, 2024”.

O professor Ícaro complementou contando que considera importante ter passado por essas mudanças. Isso contribuiu com o seu processo de aprendizagem e amadurecimento dentro da profissão. Ele explica: “o professor tem que pisar em vários espaços, digamos assim, [...] para ter sucesso na carreira e ser um bom professor”.

Ao iniciar o ano de 2019, Ícaro continuou atuando na escola em que foi atribuído ao tomar posse. Ele permaneceu nessa escola de 2018, até início de 2024, em que foi, então, transferido para outra cidade. Durante esses seis anos dentro da mesma escola, Ícaro conta que o que mais lhe chamou a atenção foi a troca de gestão: “o que mais me chamou a atenção foi acompanhar durante esses seis anos a troca de coordenação, a troca de gestão.” Observar este processo fez com que Ícaro aprendesse como uma escola funciona. Todas essas mudanças e transformações do Ícaro recém-formado, para o Ícaro mais experiente, pode ser destacado em seu desenho da linha do tempo que apresento abaixo.

Figura 27 - Linha do tempo do professor Ícaro



Fonte: Acervo próprio, 2024.

Em sua linha do tempo, Ícaro demonstra suas diversas experiências enquanto professor de língua inglesa: trabalhou com turmas de ensino fundamental, ensino médio, com formação de professores na Universidade, teve experiência como contratado e como efetivo na rede básica

e, em 2024, passou a atuar como professor formador. Sobre essas experiências diversas, Ícaro explica:

Então, eu acho que por eu ter passado seis anos na mesma instituição e dando aula só lá, só lá na (nome da escola), você começa a observar melhor como funciona uma escola estadual, como funciona toda a questão de...o funcionamento em si de uma escola. E enquanto professor de inglês e trabalhando com o ensino médio durante esses anos aí, 2018 até esse ano de 2024, quando eu deixei a sala e estou em cargo de gestão, estou em DRE, eu acho que me foi, assim, uma experiência que me transformou enquanto docente. “Excerto #38 – explicação da narrativa visual o professor Ícaro antes da plataforma, 2024”.

Ao longo deste processo de transformação, Ícaro destaca que acompanhou algumas mudanças nas políticas públicas de ensino no estado. O professor conta que essas novas políticas trouxeram mais recursos para a escola e que ele sentiu que “passou-se a valorizar mais o profissional de língua inglesa”. Quando a essa valorização, Ícaro complementa:

E eu creio que a mudança maior dos últimos dois anos, a gente já viu que foram os recursos que o Estado conquistou, as escolas conquistaram, depois de tantos anos, sem incentivos na língua inglesa. A língua inglesa por muitos anos foi invisível. “Excerto #39 – Trecho da primeira entrevista com o professor Ícaro, 2024”.

Ícaro demonstra, então, se sentir mais valorizado pela SEDUC/MT e, conseqüentemente, mais tranquilo e realizado com sua profissão, uma vez que novas políticas e recursos estão sendo direcionadas para o ensino de língua inglesa. O professor conta que sempre buscou maneiras de tornar suas aulas mais dinâmicas e interessantes e que, ao longo destes anos, esses novos recursos foram tornando este processo cada vez mais fácil para ele.

3.1.11 O professor dinamizador

Ainda em nossa primeira entrevista, pedi para Ícaro me contar como eram as suas aulas logo que iniciou sua carreira como professor de inglês. Ele contou que após vencer os primeiros desafios de gestão de tempo, que descrevi na subseção acima, ele passou a desenvolver atividades mais lúdicas e dinâmicas com seus alunos. Pedi para que me contasse como eram as suas aulas. Ícaro disse que sempre apresentava para seus alunos qual seria o cronograma de conteúdos e aulas para o bimestre, ele explica:

Mas assim, eu sempre elaborava um slide no início do ano, na primeira semana de aula, segunda semana de aula, pra falar sobre os conteúdos que a gente ia ver, a forma que eu ia trabalhar, a forma que eu ia avaliá-los. “Excerto #40 – Trecho da primeira entrevista com o professor Ícaro, 2024”.

Então ele explicou o que costumava usar durante suas aulas: “Eu usava material estruturado, sim. Usava apostila, às vezes, né? Mas claro, não toda semana, para não deixar uma coisa muito maçante, repetitiva.” Ícaro conta que utilizava livros e quadros em suas aulas, mas que sempre buscou apresentar dinâmicas diferentes para envolver seus alunos no processo de aprendizagem. Quanto às essas atividades diferentes, ele conta que:

Então, aquelas aulas de listening, voltada para o listening, aquela atividadezinha fill the blanks, eu trabalhava listening, speaking em algumas aulas, eu trabalhava trechos de vídeos, trechos de filmes, abordava o que eles tinham entendido daquilo ali, então, eu sempre gostei de usar esses recursos didáticos. “Excerto #41 – Trecho da primeira entrevista com o professor Ícaro, 2024”.

Para sair apenas do livro e quadro, copiar e escrever, Ícaro utilizava recursos visuais para tornar as aulas mais interessantes. Ele conta:

Se a escola, no começo, não tinha projetor em sala, aí eu sempre dava um jeito de alugar um projetor, conseguir um projetor de algum lugar, mas eu sempre usei muito projetor nas minhas aulas, muita música, muito vídeo. “Excerto #42 – Trecho da primeira entrevista com o professor Ícaro, 2024”.

Desde que iniciou, o professor sempre tentou entregar aulas que de fato fizessem com que seus alunos aprendessem o conteúdo, se envolvessem no processo de aprendizagem e que não fossem cansativas para eles. Ele acredita que aulas apenas com caderno e dicionário são maçantes. Ele explica:

A gente não pode ficar só com dicionário e caderno e mais nada, então a gente tem que trazer recursos sim, tem que ter aulas dinâmicas para chamar a atenção do aluno, senão ele vai achar uma aula chata, maçante. “Excerto #43 – Trecho da primeira entrevista com o professor Ícaro, 2024”.

Ficar somente em um único conteúdo e focar apenas em ensino gramatical não é o caminho para um ensino mais interessante e efetivo, na visão de Ícaro. O professor complementa: “a gente tem que sempre, o professor de inglês tem que ter práticas atuais, ele tem que trazer coisas interessantes para o aluno.” Uma metodologia que o Ícaro utilizava para

tornar a sua prática mais interessante para os alunos era utilizar jogos em suas aulas. Ele conta um pouco sobre como ele inclui os jogos em sua prática de ensino:

Eu ficava prestando atenção na conversa dos meninos, aí eu vi que eles estavam falando muito em Free Fire, em um outro jogo lá aí eu lembro que eu pegava eu escutava essas conversas e aí eu falava perai que eu vou trazer um uma aula de Free Fire então eu lembro que eu trazia aulas com temáticas de séries de jogos né e os games assim eles adoravam quando falava Então, eu usava isso, sim, em sala, em prática, trazia isso, fazia uns campeonatos de cultura inglesa com eles. “Excerto #44 – Trecho da primeira entrevista com o professor Ícaro, 2024”.

Além de utilizar temáticas que os alunos gostassem de ter contato, Ícaro sempre buscou trazer um pouco dos aspectos culturais de países que falam língua inglesa para aproximar seus alunos de outros costumes. Quanto a isso, Ícaro conta que organizava apresentações com seus alunos:

Quando tinha a feira do conhecimento, eu trabalhei durante dois anos consecutivos, eu fiz um...Tinha a Feira de Apresentação, a Feira do Conhecimento, eles apresentavam um breakfast, por exemplo, lá no dia.Então, um American Breakfast. Então, eles estavam lá, faziam o bacon frito, os ovos, apresentavam. Ficava aquela coisa maravilhosa.E assim, decoraçãozinha, bandeiras americanas dos Estados Unidos.E fazia as panquecas, ensinava como é que fazia.Conseguia um dinheiro pra gente levantar e fazer.Então, essas práticas, eu acho que elas fazem toda a diferença.O aluno lembra disso, ele gosta disso.E é mostrar pra eles que não é só a língua, que tem a cultura por trás também. “Excerto #45 – Trecho da primeira entrevista com o professor Ícaro, 2024”.

Ícaro demonstra ser um professor que gosta do que faz, que busca sempre tornar suas aulas as mais interessantes e dinâmicas possíveis, pois, para ele: “eu acredito que isso seja o ponto mais forte dessas atividades diferenciadas, dinâmicas, que eu fiz bastante quanto professor de inglês, e acho que isso reflete muito no nosso trabalho.” O professor, neste ano de 2024, não está atuando em sala de aula, ele foi removido para outra cidade e está com um cargo na DRE como formador de professores. Assim, Ícaro conta que:

Eu tô trabalhando na DRE, mas eu pretendo voltar para a sala de aula sim, um dia, porque eu gosto sim de dar aula, e eu acho que é importante todo professor ter essa prática para, enfim, para uma formação melhor para os nossos alunos. “Excerto #46 – Trecho da primeira entrevista com o professor Ícaro, 2024”

O professor Ícaro busca sempre novas experiências, novas aprendizagens para se tornar um professor cada vez melhor. Apesar de ele demonstrar que conseguia desenvolver aulas dinâmicas e interessantes antes do uso da plataforma Mais Inglês, perguntei se **houve** algum desafio neste período, ele me contou que sua maior dificuldade era a falta de recursos.

3.1.12 Ainda faltam os recursos didáticos

Uma dificuldade que Ícaro encontrou desde que começou a atuar como professor, lá em 2016, foi a falta de recursos para suas aulas. Não apenas a ausência de recursos especificamente didáticos como a própria falta de estrutura na escola. Lá em 2016, a dificuldade era o calor em sala de aula que afeta a disposição e concentração dele e dos alunos. Ele conta:

Uma coisa que me chamava muito a atenção era que eu reclamava, os alunos reclamavam, todo mundo reclamava, mas não tinha muito o que fazer. Eu lembro que a escola não tinha ar-condicionado. Era um calor, uma coisa horrorosa, absurda. E aí demorou muito para vir um ar-condicionado. “Excerto #47 – Trecho da segunda entrevista com o professor Ícaro, 2024”.

Esses desafios quanto à estrutura não terminaram neste ano. Mesmo depois de mudar de escola, em 2018, Ícaro vivenciou um novo desafio: o chão da escola desabou e os professores e alunos precisaram ir trabalhar em um ambiente emprestado. Ele conta:

Foi em 2019, ali em 2019 e 2020, que teve um acidente lá na escola, não sei se você lembra. Mas assim, abriu um buraco numa sala na escola. E aí a gente foi removido, realocado para (nome da instituição) “Excerto #48 – Trecho da segunda entrevista com o professor Ícaro, 2024”.

Além dessa ausência de estrutura básica para trabalhar, faltava recurso didático. Ícaro sempre gostou de usar *datashow* e recursos visuais em suas aulas, mas as escolas tinham um número reduzido, que não era possível utilizar com frequência. Ele conta:

O desafio maior talvez era a falta de recursos didáticos. Eu acho que esse era um problema. Porque muitas vezes a escola não dispõe de um *datashow*, às vezes. Muitas vezes a internet da escola era muito ruim a conexão, ou era só para alunos. Ou melhor, era só para professor utilizar e não aluno, né? “Excerto #49 – Trecho da segunda entrevista com o professor Ícaro, 2024”.

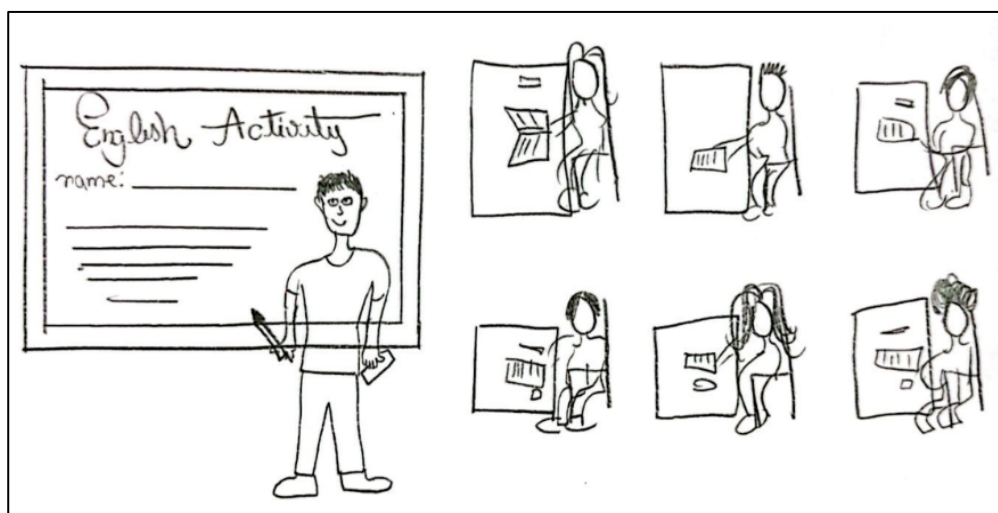
É fato que essas dificuldades influenciam em sua prática de ensino. Ícaro sempre tentou, como já narrado anteriormente, trazer a ludicidade para suas aulas, jogos que seus alunos

gostem e, para isso, era necessário a utilização de recursos tecnológicos. Durante os anos de 2016 a 2019, as escolas ainda tinham laboratórios de informática. Ícaro conta que:

Os alunos, às vezes, eu queria fazer uma aula diferenciada, usando o computador, e muitas vezes o laboratório da escola não ofertava computadores bons, com internet, então a EF veio aí e trouxe esses recursos, né? “Excerto #50 – Trecho da segunda entrevista com o professor Ícaro, 2024”.

Depois de termos feito a linha do tempo e as entrevistas, entrei em contato novamente com o professor Ícaro e pedi que ele se desenhasse enquanto professor de língua inglesa antes da implementação da plataforma em sua prática de ensino. Este foi o desenho que Ícaro me entregou:

Figura 28 - Narrativa Visual do Professor Ícaro Retratando sua Prática Antes da Implementação da Plataforma



Fonte: Acervo próprio, 2024.

Após desenvolver o desenho, solicitei que o professor me explicasse o que foi representado neste desenho. Esta foi a explicação do Ícaro:

O primeiro desenho que eu fiz, que retrata uma sala de aula tradicional com os alunos enfileirados, o professor ao centro da sala, isso aí exemplifica o método de ensino tradicional, com o professor ao centro da sala e os alunos enfileirados, e no desenho nós podemos ver também que os alunos estão utilizando o livro didático, e algumas atividades impressas com o livro didático, o caderno também pode ser, e o professor copiando uma lição, passando uma lição no quadro, os alunos copiando, então a gente pode ver ali que foi um modelo tradicional de ensino que eu representei através do meu desenho, que era bem como funcionavam as aulas de língua inglesa antes da

implementação da plataforma mais inglesa. Claro que nós tínhamos outros recursos, como um filme, uma música que poderia ser trazida, mas o método em si, a metodologia do professor de língua inglesa, ela se restringia um pouco a então livro, caderno, e alguma outra atividade que o professor trouxesse de fora. Então as aulas de língua inglesa se resumiam nesse sentido. “Excerto #51 – explicação da narrativa visual do professor Ícaro antes da plataforma, 2024”.

O professor relata, então, que sentia que suas aulas eram mais tradicionais antes de ter acesso à plataforma, pois a adesão deste recurso fez com que as escolas recebessem Chromebook, melhor internet, televisão nas salas. Antes disso, Ícaro contou que até o próprio *datashow* para projeção era difícil ter. Assim, por mais que o professor sempre tenha buscado entregar aulas dinâmicas, ele retratou sua prática docente como tradicional, tendo o livro didático e o quadro como o centro. Pedi, então, que fizesse um novo desenho que representasse Ícaro após a implementação da plataforma. Apresentei este recorte na subseção abaixo.

3.1.13 Aula digital também é aula

Em nossa segunda entrevista, questionei Ícaro sobre o que ele acreditava ser o seu papel enquanto professor de inglês antes e depois da plataforma ser implementada, pedi para me contar se ele acredita que seu papel mudou. Ícaro explicou, então, que o papel do professor continua sendo o mesmo, mas que hoje em dia alguns possuem uma ideia equivocada de que o professor deixou de ser quem é e passou a ser visto pelos alunos como entregador de computador. Nas palavras dele: “Os alunos veem o professor hoje, parece que o de inglês, como o que entrega o *Chromebook*”. Ele complementou dizendo: “Ou seja, a gente não fez faculdade, a gente não fez mestrado, não tá fazendo doutorado, a gente não pesquisa, não estuda, a gente é o entregador de *Chromebook*”.

Na perspectiva de Ícaro isso ocorre, pois, as pessoas ainda possuem dificuldade em entender que uma aula digital também é aula. Ele diz:

Eu acredito que a sociedade em si, como um todo, a comunidade escolar, a sociedade, eles têm uma dificuldade de enxergar que uma aula digital é uma aula também. Então, assim, eu acredito que é uma visão muito, muito equivocada a quem pensa que uma aula online, um recurso digital não é uma aula. “Excerto #52 – Trecho da segunda entrevista com o professor Ícaro, 2024”.

Sobre o papel do professor de inglês, Ícaro complementou dizendo que isso vem sendo desconstruído ao longo dos anos. O professor já deixou de ser o centro da aprendizagem e passou a ser um mediador do conhecimento:

Eu acredito que, assim, o papel do professor, de uns 20 anos pra cá, foi muito desconstruído. Então, assim, a gente não pode mais enxergar o professor como o detentor do saber total, do conhecimento total. A gente sabe que isso aí caiu por terra já. A gente acaba sendo o mediador do conhecimento. [...] Então, assim, eu acredito que a sociedade em si tem que entender que o papel do professor, ele é mediador do conhecimento, ele é um mediador do saber, ele não é um detentor do saber. “Excerto #53 – Trecho da segunda entrevista com o professor Ícaro, 2024”.

Ícaro compreende que as funções e o papel do professor de inglês continuam o mesmo. O professor é um mediador, que auxilia os alunos, que tira dúvidas, mas agora não apenas com o livro e o quadro, mas também com um recurso tecnológico. Além disso, o uso da plataforma ajuda no desenvolvimento da autonomia dos alunos, nas palavras de Ícaro:

Então, eu acredito que o curso de inglês também veio para trabalhar a autonomia do aluno, a autonomia, para ele não precisar tanto, assim, do professor. Claro, teve uma dúvida, chama o professor. Isso aí é igual a 100 anos atrás, 50 anos atrás, é a mesma coisa. Teve uma dúvida, chama, levanta a mão, professor, não consegue entender aqui. Então, assim, o papel do professor, eu acredito que de mentor, de mediador de conhecimento, ele não teve muita alteração. “Excerto #54 – Trecho da segunda entrevista com o professor Ícaro, 2024”.

Quanto ao uso da plataforma em suas aulas de inglês, Ícaro contou como ele conduzia as atividades mediadas por este recurso:

Antes de eu entregar o *Chromebook* e pedir para eles acessarem a plataforma, eu dava uma aula de cinco minutos usando slide ou usando quadro mesmo, de uma técnica para eles aprenderem a ler melhor inglês ou uma técnica para poder escutar melhor o inglês. Eu sempre fazia isso antes de entregar os *Chromebooks* para eles fazerem o curso.

A gente sabe que cada um deles tinha ritmos diferentes, né, então não dá... e níveis diferentes, então não dava para trabalhar uma mesma aula para todos, no caso, né, cada um era de uma unidade, um nível diferente.

Então, se eu vou trabalhar unidade 1 do livro, unidade 2, unidade 3 do livro, eu tinha que seguir aquele planejamento. Então, mudou-se. nesse sentido de alterar mesmo a rotina dela ser toda assim voltada para EF mas não que isso seja negativo. “Excerto #55 – Trecho da segunda entrevista com o professor Ícaro, 2024”.

Nesta direção, o professor complementa explicando compreender que existe uma meta a ser batida e que este é um ponto de cobrança, mas que, para ele, o mais importante é o processo de aprendizagem de seus alunos e por essa razão buscava ensinar maneira de auxiliá-los nas seções de autoestudo, conforme ele narrou no excerto acima. Para ele, a melhor parte da plataforma ser incluída em suas práticas é o fato dela contemplar diferentes habilidades linguísticas, ao contrário do que os livros didáticos faziam. Ele conta:

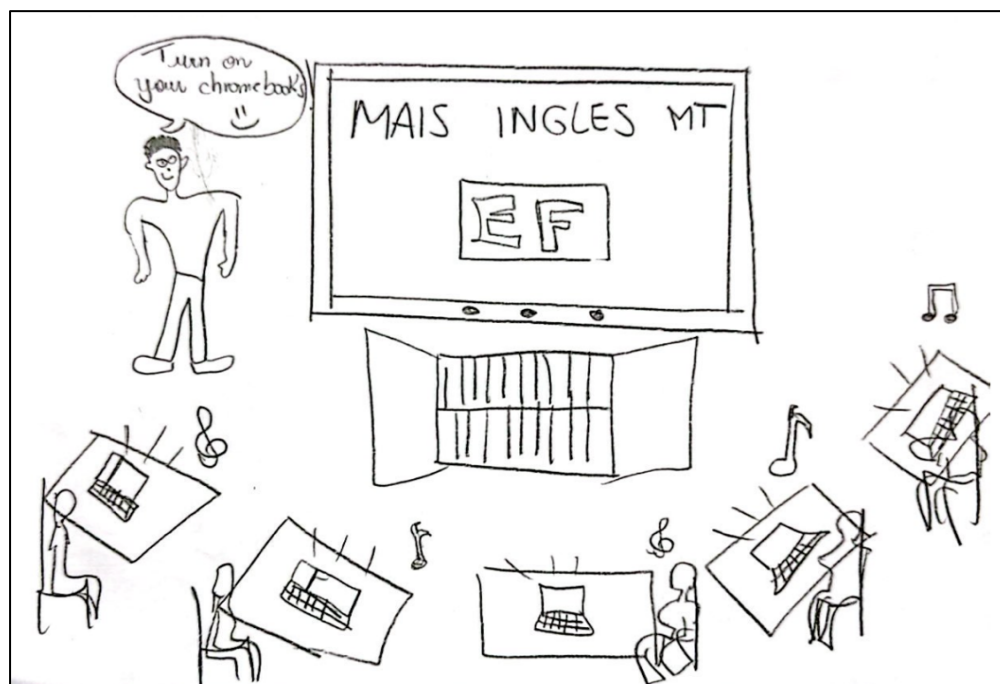
Então assim, não é apenas um cursinho de inglês, o aluno vai lá fazer pelo computador. Então não é apenas um cursinho, a plataforma trabalha com todas as habilidades, ela enfatiza durante em todas as 16 unidades que possui o curso inteiro, em todas as unidades é enfatizado o *listening*, o *speaking*, o *reading*, o *writing*. “Excerto #56 – Trecho da segunda entrevista com o professor Ícaro, 2024”.

Na visão dele, a implementação da plataforma possibilitou que os professores de inglês conseguissem tornar suas aulas mais dinâmicas e interessantes, pois antes não tinham acesso a recursos digitais, nem mesmo *datashow* disponível com facilidade, mas agora, após esta nova política pública de ensino, há mais recursos e possibilidades de ensino de forma dinâmica e interativa. Nas palavras dele:

Mas eu acredito que o curso em si, ele otimizou, sim, a prática em sala de aula minha enquanto professor de inglês. Eu acredito que, assim, precisava muito ter algo desse tipo para dar uma mudada na metodologia de ensino de inglês, porque muitas vezes a gente esgotava os instrumentos que a gente tinha. Então, por exemplo, assim, só livro, só lousa, só quadro. Por mais que você levasse uma atividade diferente algum dia ou outro, não dava para usar sempre isso. Então, assim, acaba que modernizou, deixou mais dinâmico o ensino de inglês com a plataforma EF. “Excerto #57 – Trecho da segunda entrevista com o professor Ícaro, 2024”.

Nesta perspectiva, ao pedir para Ícaro fazer um desenho que representasse ele como professor de inglês após a implementação da plataforma, recebi a seguinte narrativa visual:

Figura 29 - Narrativa Visual do Professor Ícaro Retratando sua Prática Depois da Implementação da Plataforma



Fonte: Acervo próprio, 2024.

Após entregar o seu desenho retratando sua prática docente após a implementação da plataforma, Ícaro me contou um pouco sobre o que ele buscou retratar nesta imagem. Ele disse:

Sobre o segundo desenho, que retrata as aulas de inglês após a adesão da política do Mais Inglês, juntamente com o curso da EF, da *English First*. Bom, a principal mudança na sala de aula de língua inglesa, após a implementação do curso, foi, claro, a adesão dos alunos aí no recurso tecnológico com os *Chromebooks*. Então, o aluno passou a ter esse acesso, o acesso à internet por meio dos *Chromebooks*. Esse investimento que as escolas estaduais do estado receberam foi muito devido ao inglês. “Excerto #58 – explicação da narrativa visual do professor Ícaro com a plataforma, 2024”.

Ícaro conta, então, que o desenho representa esta mudança de investimentos nas aulas de inglês, o acesso à internet e a novos recursos digitais. O professor continua explicando seu desenho e conta o que mudou na sua aula:

E quanto às aulas de inglês, o que podemos falar que melhorou, além da vinda dos *Chromebooks* e de conexão boa com a internet, o curso de inglês em si, a plataforma Mais Inglês, ela é um curso que proporciona aos alunos a imersão com a língua inglesa, um curso que trabalha as diferentes habilidades, trabalha a leitura, a escrita, e todas as habilidades da língua inglesa, o *listening*, o *speaking*, o *reading*, o *writing*, então todas elas são trabalhadas dentro do

curso, o que possibilita uma formação melhor para os alunos. “Excerto #59 – Trecho da segunda entrevista com o professor Ícaro, 2024”.

O professor conclui sua explicação sobre o desenho contando que a plataforma não apenas melhora as aulas, apresentando possibilidades de desenvolver as habilidades linguísticas dos alunos, como também traz novas oportunidades para eles. Ele complementa:

E esse acesso da língua inglesa oferece muita oportunidade para eles, como o intercâmbio que faz parte do programa, esse ano foram vários alunos do Estado do Mato Grosso viajaram para a Inglaterra, ganharam intercâmbio, e isso foi conseguido por meio da plataforma, por meio da política, por meio desse investimento. Então, eu posso afirmar com certeza que o curso foi a plataforma mais inglês, a adesão dessa plataforma nas aulas de língua inglesa foi uma conquista, foi algo extremamente positivo e que viabilizou não somente a digitalização do ensino, o que é algo que já é realidade em muitos países e já tinha passado da hora disso acontecer também no Brasil, mas também na formação dos alunos na língua inglesa. “Excerto #60 – Trecho da segunda entrevista com o professor Ícaro, 2024”.

Perguntei para Ícaro como era sua experiência de desenvolver sua formação continuada dentro da plataforma e, segundo o professor, ele afirma gostar do curso, das temáticas e, sobretudo, das aulas ao vivo em grupo. Nas palavras dele:

Eu acho interessante fazer as lições, fazer as aulas ao vivo. Eu acho que isso aí dá um reflexo muito na formação do professor e evidentemente é aquele esquema de um passa para o outro. Então, se o professor tem uma boa formação, ele vai passar uma boa formação para o aluno dele. Então uma coisa está totalmente interligada a outra. Se o professor de inglês deixa de fazer essas duas horas por semana de informação, ele acaba deixando um pouco de lado um conhecimento interessante, uma prática interessante que ele poderia passar para o aluno dele. “Excerto #61 – Trecho da segunda entrevista com o professor Ícaro, 2024”.

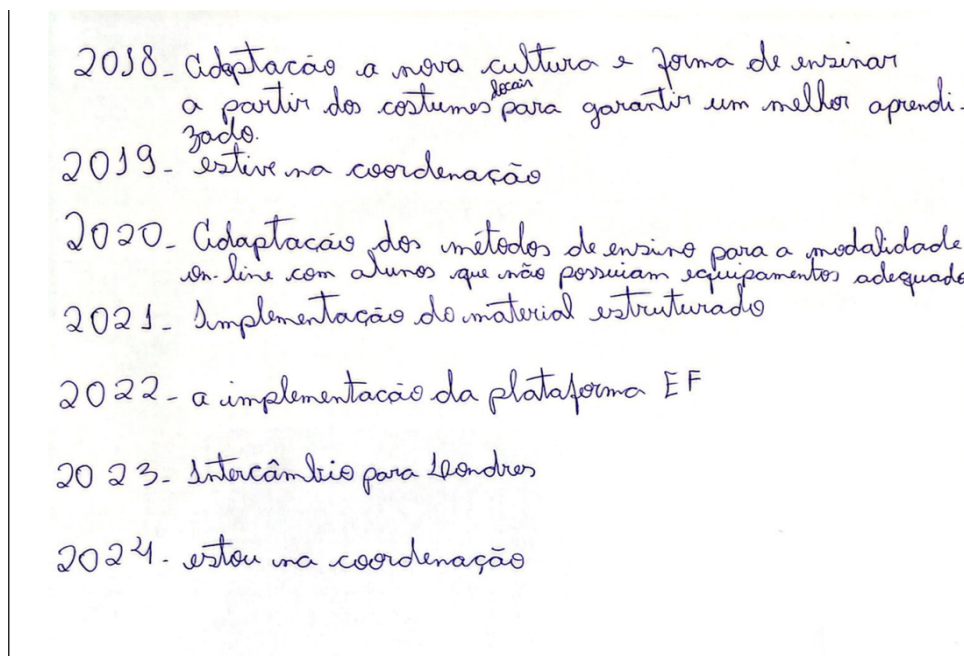
Apresentei nesta seção as experiências narradas pelo professor Ícaro quanto a sua prática de ensino antes e depois da plataforma Mais Inglês, assim como sua trajetória enquanto professor de inglês. Apresento, a seguir, os fios narrativos da professora Júlia.

3.1.14 Júlia - Vivendo grandes adaptações.

A professora Júlia se efetivou na rede básica de ensino em 2018. Natural do estado do Pará, ela veio para o Mato Grosso após sua aprovação no concurso. Atualmente, atua em uma escola localizada em um bairro distante da cidade (escola 03), lecionando em turmas de ensino fundamental e médio. Ao longo desses anos, suas experiências foram tanto como professora de

língua inglesa quanto como coordenadora da escola. Ao iniciarmos nossa primeira entrevista, solicitei a produção de sua linha do tempo. Apresento-a abaixo:

Figura 30 - Linha do tempo da professora Júlia



Fonte: Acervo próprio, 2024

Ao pedir que a professora explicasse sua linha do tempo, Júlia comentou que 2018 foi um ano de mudanças. Ela havia acabado de chegar a um estado novo, cidade nova, escola nova e cultura nova e todas essas diferenças exigiram dela um processo de adaptação. Ela disse: “E aí foi um ano de adaptação, porque eu tive que me acostumar com a cultura local”. A professora explicou que os ajustes não foram apenas em relação ao local e à cultura, mas também aos métodos de ensino, pois precisou “adaptar o método de ensino para poder ver as técnicas que melhor se adequam a eles, para que eles tenham o melhor rendimento na língua inglesa”.

Já em 2019, Júlia atuou como coordenadora pedagógica da escola. Foi um ano em que ela afirmou: “acompanhei a língua inglesa, mas não de fato na sala com os alunos.” Em 2020, ela retornou à sala de aula e destacou que foi um período difícil por conta da pandemia. Júlia argumentou:

E aí, na pandemia, nossos alunos quase não têm celular, não têm computador. E aí, nós tínhamos que dar aula online e eles não tinham equipamentos para isso. E aí, por isso que foi um dos anos mais complicados. Aí, igual, como é que você trabalha escrita com um aluno? Não dá para trabalhar, fica complicado. “Excerto #62 – primeira entrevista com a professora Júlia, 2024”.

Diante do cenário pandêmico, a professora sentiu que suas aulas ficaram comprometidas. Ela não conseguia ensinar todas as habilidades linguísticas aos seus alunos, pois as aulas aconteciam remotamente e nem todos os alunos tinham celular e acesso à internet. Em 2021, quando as aulas retornaram totalmente presenciais nas escolas, esse processo tornou-se um pouco mais fácil. Neste ano, Júlia destacou em sua linha do tempo a implementação do material estruturado, incluindo livros didáticos. Ao iniciar o ano de 2022, a professora apontou como principal mudança a implementação da plataforma EF (Mais Inglês). Neste ano, os professores estavam aprendendo a utilizá-la, e a inclusão da plataforma aconteceu de forma gradual.

Quanto ao ano de 2023, Júlia disse que foi um momento de grande impacto em sua vida e carreira: ela foi selecionada para participar do intercâmbio MT pelo Mundo. Este intercâmbio também faz parte da política do Mais Inglês, e a ideia é que, a cada ano, um professor de cada região do estado seja selecionado para passar 21 dias em Londres fazendo um curso de inglês. Júlia foi a professora selecionada em 2023 e descreveu esse momento: “[...] foi o auge [...] depois do intercâmbio, eu sou outra professora de inglês”. Essa experiência demonstrou ter um impacto positivo em sua prática docente. No ano de 2024, momento em que a entrevista acontece, a professora está atuando novamente como coordenadora pedagógica e, por essa razão, não está lecionando língua inglesa na escola, mas sim acompanhando esse processo a partir de um outro lugar. A professora Júlia explicou que vivencia diferentes momentos em sua carreira, passando por grandes mudanças que exigiram um processo de adaptação. Ela explica que existe uma professora antes da plataforma e uma professora depois da plataforma e do intercâmbio.

3.1.15 Aquela que prepara o material

Ainda em nossa primeira entrevista, pedi à professora que me contasse como eram suas aulas antes da implementação da plataforma Mais Inglês. Ela relatou que, no começo, foi um processo desafiador, pois havia acabado de chegar de um estado diferente e foi difícil se ajustar a esse novo ambiente e a novos alunos. Ela explica que:

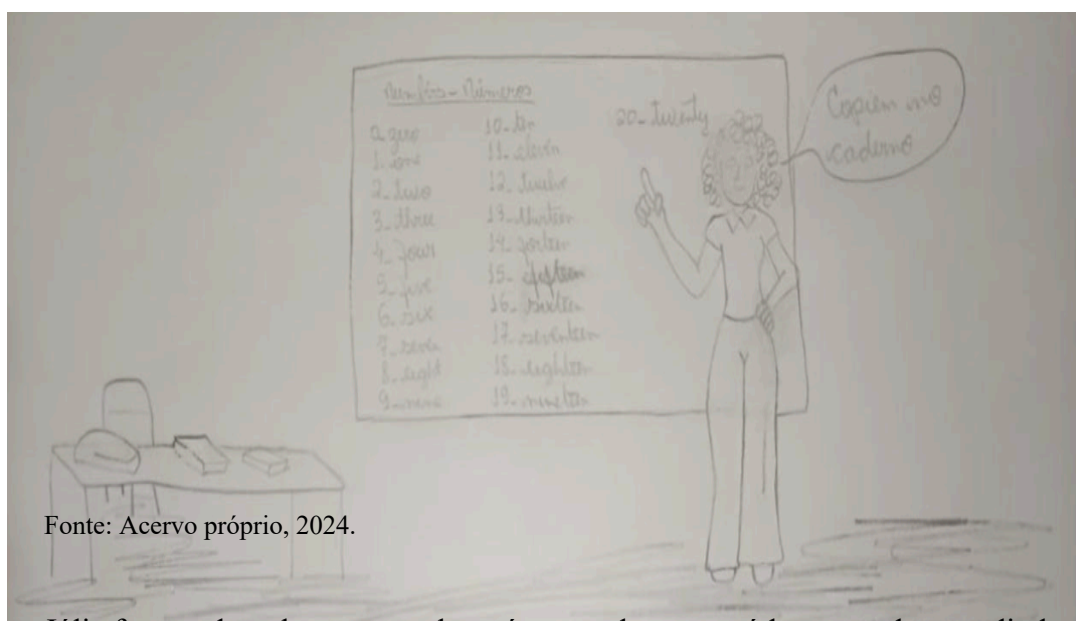
Foi bem difícil no começo, pra questão mesmo de adaptação, porque aí eu tive que adaptar com a cultura, com o jeito dos meninos, e é tudo diferente do que eu estava acostumada, até o jeito de falar deles, e eles faziam uns bullying aí no começo e aí depois [...] Mas pela questão da fala, eu falo diferente do pessoal daqui, mas fora isso foi tranquilo. “Excerto #63 – primeira entrevista com a professora Júlia, 2024”.

Além desse desafio em relação à adaptação a uma nova cidade, Júlia compartilhou que ela mesma elaborava os materiais e atividades para as suas aulas. Devido à falta de recursos digitais, Júlia costumava planejar o conteúdo do dia e utilizar o quadro para explicar. A professora complementa:

Tinha aula antes do estruturado e antes da EF. Foram três formas. Antes, no começo, quando não tinha livro, eu preparava todo o material. E aí, como era só uma aula, era mais quadro, porque eu passava ali só a síntese do que eles precisavam mesmo, tipo um mapa mental, e atividades. Depois veio o material estruturado, que já tinha o material todo pronto para mim. Então eu só trabalhava com material. “Excerto #64 – primeira entrevista com a professora Júlia, 2024”.

Pedi para a professora apresentar, em forma de narrativa visual, como era sua prática docente antes da plataforma. Este foi o desenho entregue:

Figura 31- *Narrativa Visual da Professora Júlia Retratando sua Prática Antes da Implementação da Plataforma*



Fonte: Acervo próprio, 2024.

Júlia fez um desenho em que ela está passando o conteúdo no quadro e pedindo para os alunos copiarem em seu caderno. A professora apresentou a seguinte explicação:

Antes, eu tô no quadro escrevendo, e aí assim, antes da plataforma os meninos copiavam muito e acabava que usavam muito tempo da aula eles copiando, ou mesmo que eu cheguei a caçar atividades, mas demorava muito tempo para eles com essa atividade, para explicar como fazer e tudo mais. “Excerto #65 – explicação da narrativa visual da professora Júlia, 2024”

Neste período em que não existia a plataforma nas aulas de língua inglesa, era a professora Júlia quem organizava o conteúdo, decidia o material e passava explicações no quadro. A professora comentou: “antes da plataforma, eu tinha que passar mesmo, trazer conteúdo para eles, trazer a informação. Era através de mim que eles tinham a informação”.

Júlia se vê como a professora responsável por passar as informações e o conteúdo para os alunos, sendo ela a pessoa que leva o conhecimento até eles, uma vez que não possuem acesso à internet na escola e não utilizam recursos digitais em sala de aula. Entretanto, em 2022, as coisas mudam. A escola recebe a plataforma Mais Inglês e o acesso à internet e, por essa razão, Júlia deixa de ser o centro das aulas e passa a ser a plataforma. A professora se torna uma mediadora.

3.1.16 Júlia como mediadora do processo

Ao iniciarmos nossa segunda entrevista, perguntei para Júlia como era ensinar utilizando a plataforma Mais Inglês em suas aulas. A professora explicou que, ao receber este recurso obrigatório, ela passa a ser uma professora mediadora. Ela conta:

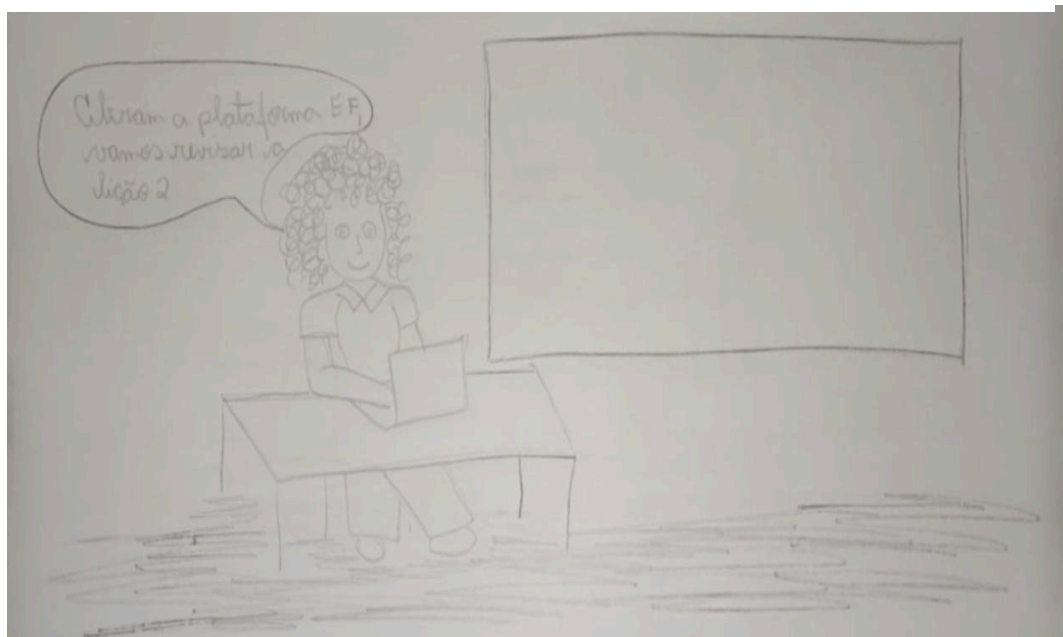
Depois da plataforma EF, eu fiquei mais como mediadora do processo. Porque a plataforma já traz toda a informação para eles, tudo o que eles precisam, métodos e técnicas. Aí eu fico mais como mediadora. “Excerto #66 – segunda entrevista com a professora Júlia, 2024”

A professora narrou que, graças a plataforma, seus alunos conseguem fazer a atividade no seu próprio ritmo, cada um fazendo a unidade que está alinhada com o seu nível e a Júlia fica ali para mediar, auxiliar quando eles sentem dificuldade. Júlia diz:

Surgiu uma dúvida, não conseguiu fazer. E aí eu vejo que a turma toda tá precisando de algum conteúdo em déficit. Aí assim, aí nesse momento, eu trago o conteúdo daquela disciplina, daquele cristal em déficit pra sanar as dúvidas. “Excerto #67 – trecho da segunda entrevista com a professora Júlia, 2024”.

Solicitei, então, que a professora representasse, em forma de narrativa visual, como é ensinar inglês após a implementação da plataforma. Este foi o desenho entregue por ela:

Figura 32 - Narrativa Visual da Professora Júlia Retratando sua Prática Depois da Implementação da Plataforma



Fonte: Acervo próprio, 2025.

Ao explicar o seu desenho, Julia disse:

No segundo desenho eu tô pedindo para os meninos abrirem a plataforma só para fazer a revisão das lições, ou seja, já era tudo pronto lá na plataforma, eles só abrem entram, a última lição que eles já fizeram já tá pronta assim, né? Não precisa eles fazer tudo de novo. Então, pra questão de revisão e de ocorrência das aulas, a plataforma era muito mais rápida. Eles ganhavam mais tempo, ou seja, dava pra trabalhar mais o conteúdo, aprofundar mais no conteúdo do que quando era no quadro ou com xerox. “Excerto #68 – explicação sobre a narrativa visual da professora Júlia, 2024”.

A professora contou que após a implementação da plataforma, os alunos encontram tudo que precisam para as aulas lá dentro e que ela organiza apenas aulas de revisão do conteúdo, quando percebe que a turma está com alguma dificuldade. Esta mudança, de acordo com Júlia, tornou as aulas mais interessantes:

Olha, eu costumo dizer que depois da plataforma F, as aulas acabam ficando mais interessantes para os alunos, porque como cada um está no seu ritmo, então eles estão fazendo uma coisa que eles querem fazer, e que eles estão gostando de fazer. aí, quando era a aula planejada que eu trazia o material, eles tinham que fazer aquilo que eu propus naquele dia, porque era o conteúdo do dia. E agora não, agora cada um, como está no seu curso, acaba que eles gostam mais de participar da aula, eles gostam mais de fazer a aula. Aí eu percebi mais esse interesse deles. “Excerto #69 – trecho da segunda entrevista com a professora Júlia, 2024”.

Com a inclusão da plataforma Mais Inglês em suas aulas, a professora Júlia percebeu uma mudança em sua prática docente. Antes ela apresentava conteúdos de forma mais resumida, por falta de recursos, agora ela disse que pode ensinar mais técnicas de aprendizagem para seus alunos, pois dentro da plataforma eles encontram desde a base para aprender, de fato, a língua. Nas palavras da professora: “como a plataforma já vem do passo a passo, desde o básico, eu consigo ensinar técnicas de fato para a leitura e para a pronúncia”. Júlia complementou dizendo que a metodologia de ensino da plataforma permite esta mudança, pois, segundo ela, diferentemente das aulas no quadro ou utilizando o material estruturado, a plataforma é realmente específica para ensinar inglês de verdade e isso torna o processo de aprendizagem mais eficiente. Júlia diz: “Porque o método da EF, ele é realmente para ensinar a aprender a falar e escrever inglês”.

A professora se mostrou animada em fazer uso da plataforma em suas aulas de inglês. Ela contou que não apenas o uso deste recurso digital tornou as aulas mais interessantes, como o fato dela se ver como uma nova professora após ter vivido a experiência de fazer intercâmbio em Londres.

3.1.17 Outra professora de inglês

Júlia passou 21 dias em Londres no ano de 2023 e relatou que isso a transformou em uma nova professora. Nas palavras dela: “o meu papel mudou, mas eu diria que o marco foi em 2023, depois do intercâmbio. Aí, depois do intercâmbio, eu sou outra professora de inglês, outra professora na vida”. Pediu, então, que me contasse um pouco mais sobre essa transformação. Ela disse:

Porque a questão do intercâmbio, pra mim, foi um marco que a gente fica muito voltado na educação aqui no Brasil, na educação no Estado, na cidade. Quando você sai pra um outro país, como foi Londres, que é um país que tudo acontece assim, Inglaterra, Aí deu aquela visão de mundo, assim, de *boom*, que o mundo é, olha o tamanho do mundo. E aí lá em Londres, assim, eles têm o ego muito alto, mas não tira a razão deles, porque tudo iniciou lá. Londres, a Inglaterra que inventou quase tudo. E aí você tem essa percepção de quão grande é o mundo e quão grande as coisas podem ser. Então você pode... dá asa para os meninos crescerem. Quando eu voltei, é muito isso que eu trabalho com eles. “Excerto #70 – trecho da segunda entrevista com a professora Júlia, 2024”.

Após este período de viagem para a Inglaterra, a professora Júlia passou a trabalhar de forma mais persistente na importância da língua inglesa na vida de seus alunos, assim como buscou maneiras de motivá-los a continuar estudando, buscando formação e indo em busca dos seus sonhos. Ela compartilhou um pouco sobre o que explica para seus alunos:

Gente, vocês têm que parar de pensar só nisso aqui e focar no mundo, focar nos sonhos de vocês. Ah, eu quero crescer e vou só, não desmerecendo a profissão, claro, vou só ser pedreiro. Mas por quê só ser pedreiro se nós temos a Unemat, que tem um nível superior, que pode te levar pra um intercâmbio, que pode te levar pra um outro estado, pra uma outra cultura. Ah, nunca vou sair do Brasil, pra que eu quero aprender inglês? Mas você pode ter um emprego que vai precisar do inglês e que vai te abrir portas. Então, o intercâmbio foi o que abriu a mente, assim, em 2023. “Excerto #71 – trecho da segunda entrevista com a professora Júlia, 2024”.

O intercâmbio de Júlia fez com que ela “abrisse sua mente” para motivar seus alunos, mostrando, a partir de sua experiência, que o mundo é muito maior do que eles pensam e que podem, sim, buscar seus sonhos, pois o inglês pode abrir portas para grandes possibilidades. Para encerrar nossa conversa na segunda entrevista, perguntei a Júlia como foi para ela a formação continuada obrigatória dentro da plataforma, as duas horas semanais em que todo professor precisa se dedicar aos estudos de inglês. Ela disse:

Pra mim foi tranquilo, porque, assim como a gente fazia a mesma formação que os alunos, o mesmo curso, a mesma plataforma, assim como para eles era gostoso, pra gente também, então acaba que ela fluía. Aí fazia, começava a fazer o curso, ia fazendo, então era bem gostoso, não foi bastante, não, foi tranquilo. “Excerto #72 – trecho da segunda entrevista com a professora Júlia, 2024”.

Para Júlia, a experiência de fazer o curso de inglês na plataforma foi positiva. Ela percebeu que este processo estava fluindo com tranquilidade. Deste modo, a professora destaca que, com a chegada da plataforma Mais Inglês, sua perspectiva sobre o ensino de inglês, sua abordagem com os alunos e suas aulas como um todo foram transformadas.

Apresento, a seguir, as discussões teóricas dos fios narrativos de Salomão, Joana, Ícaro e Júlia.

3.2 Discussões Teóricas

As identidades que possuímos e os papéis que ocupamos podem se apresentar em diferentes facetas, conforme as circunstâncias em que estamos vivendo (Connelly; Clandinin, 1999). Salomão, Joana, Ícaro e Júlia vivem histórias distintas enquanto professores de inglês na educação básica e diante do uso da plataforma Mais Inglês. Assim, suas identidades são evidenciadas a partir de suas experiências: Salomão como o professor sobrecarregado, Joana como ex-formadora, Ícaro como professor formador de língua inglesa e Júlia como professora intercambista. Em concordância com Connelly e Clandinin (1999), entendo que as identidades possuem suas origens e estão em constante mudança. Deste modo, é a minha intenção, nesta seção, discutir os quatro tópicos que identifiquei nos fios narrativos dos professores, sendo eles: o papel do professor de inglês hoje, o apagamento docente disfarçado de valorização, o professor monitorado e cadê o professor que estava aqui?

3.2.1 Salomão

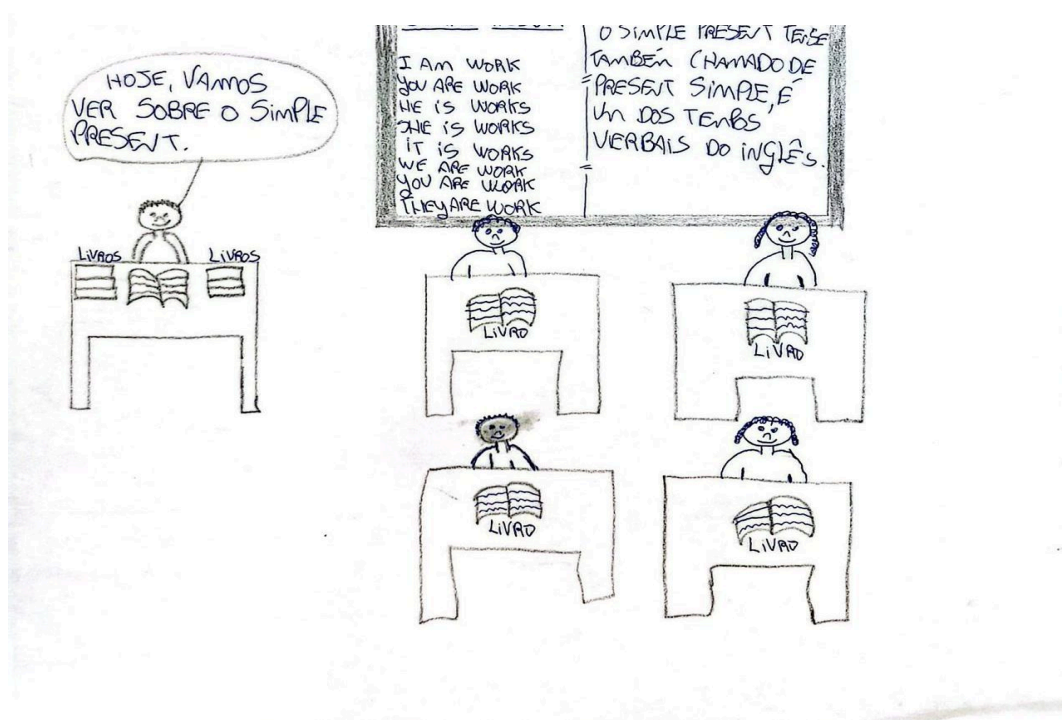
As histórias que constituem a identidade docente de Salomão (Clandinin e Connelly, 1999) são estabelecidas a partir da metáfora do “aquele que se vira nos 30”. Salomão é um professor que sempre se mostrou participativo e envolvido em suas demandas e, por essa razão, buscou aprender e se qualificar para se tornar um bom professor, mesmo diante do desafio do uso obrigatório da plataforma. A identidade de Salomão se constitui na relação entre seu contexto e seus conhecimentos, tanto pessoais quanto profissionais (Connelly e Clandinin, 1999). Deste modo, o contexto o constitui como aquele que se vira nos 30, e seus conhecimentos constituem o seu papel docente enquanto um professor autônomo, uma vez que Salomão precisou aprender por conta própria a utilizar a plataforma em sala de aula. Assim, sua identidade docente foi modelada a partir de suas experiências dentro e fora da paisagem escolar (Clandinin & Huber, 2005).

Para contemplar a continuidade da narrativa de Salomão e posicionar suas experiências em termos de temporalidade (Clandinin e Connelly, 2000), Salomão trouxe em sua narrativa suas experiências em sala de aula antes da implementação da plataforma. Quanto à sua identidade, antes da plataforma, o professor se descreve como um professor livre, sem pressão, aquele que escolhe o conteúdo de suas aulas e que quase não utiliza tecnologia em sala de aula. Ao se representar em forma de desenho, Salomão disse estar "mais feliz".

Após a implementação da plataforma Mais Inglês, por sua vez, Salomão passa a considerar seu papel como um incentivador, aquele que cobra o uso da plataforma e que possui diferentes obrigações. Salomão, assim como os demais professores de inglês da rede, possui

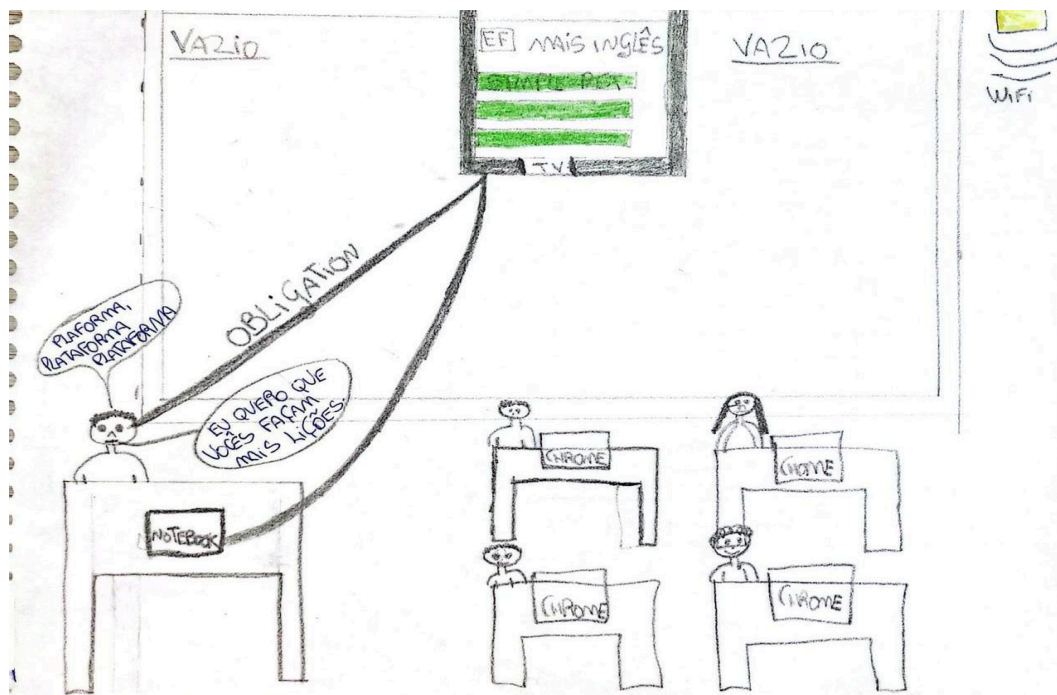
um cronograma de avaliações que precisam ser aplicadas e metas de lições a serem completadas dentro da plataforma. Nota-se que Salomão apresenta diferentes fragmentos narrativos (Clandinin & Huber, 2005), pois, em algumas narrativas, ele demonstra aspectos de sua opinião pessoal e conhecimento profissional, mas, em outras, apresenta a fala da instituição, a Seduc. Quando Salomão diz: “A minha aula hoje está cheia de recursos [...] Faço vídeos, músicas, *slides* com aplicativos e recursos” (excerto #11, fios narrativos), percebo o funcionamento da narrativa da Seduc, que afirma que, ao utilizar a plataforma, as aulas ficam mais interativas, dinâmicas e interessantes. Entretanto, quando o professor diz: “conectada na cabeça, representando a obrigação dele, ele tem que estar conectado à plataforma para ele fazer. E o pensamento dele, plataforma, plataforma, plataforma, [...]” (excerto #02), percebe-se a sua narrativa pessoal: o professor sobrecarregado, que cobra e exige mais lições, se sentindo preso ao que a Seduc exige. Trago a narrativa visual do professor Salomão antes e depois da plataforma para discussão:

Figura 33 - O professor Salomão antes da plataforma Mais Inglês



Fonte: Acervo próprio, 2024.

Figura 34 - O professor Salomão utilizando a plataforma Mais Inglês



Fonte: Acervo próprio, 2024.

No desenho que representa o professor antes da plataforma, é possível perceber as expressões faciais felizes, tanto do professor quanto dos alunos. No balão de fala, o professor está explicando um conteúdo, especificamente um tempo gramatical. Os alunos, com seus livros abertos, acompanham a aula. No quadro, temos o texto que o professor passou com a explicação sobre a temática da aula.

Já no segundo desenho, que retrata a narrativa visual de Salomão após a implementação da plataforma, podemos observar uma expressão de tristeza no rosto do professor e de alguns alunos. Salomão desenhou uma linha conectando a mente do professor à TV, com a plataforma projetada, representando que este é o único pensamento e preocupação do professor. No balão de fala, nota-se que ele diz “plataforma, plataforma, plataforma”; no outro, “eu quero que vocês façam mais lições.” Essas falas demonstram que a preocupação do professor está em cumprir as lições, atingir a meta e não em ensinar o conteúdo. No quadro, o professor escreveu “vazio”, representando que não é mais ele quem passa o conteúdo da aula, não prepara as atividades e não explica. Quem faz isso agora é a plataforma.

Diante deste cenário, podemos perceber o que os autores Dijck, Poell e Waal (2018) afirmam sobre a plataformização da educação: são elas que produzem as estruturas sociais em que vivemos. No caso do professor Salomão, é a plataforma que dita como devem ser as aulas, o conteúdo, as avaliações e, até mesmo, o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que não é mais o professor quem define o que e como ensinar o conteúdo para seus alunos. Assim,

temos, uma transferência de responsabilidade. O professor deixa de exercer seu trabalho e passa a ser um mero cobrador de metas a serem cumpridas.

Deste modo, o papel do professor Salomão, antes e depois da plataforma, fica claro quando ele diz: “[...] A expressão dele aqui... Também não tem pressão sobre ele, porque aqui ele tá pensando no que realmente passa para os alunos” (trecho do excerto #02 - Fios narrativos), referindo-se à Figura 34, narrativa visual antes da plataforma. Antes, tínhamos um professor preocupado com o que ensinar, com seus alunos e preparando suas aulas. Depois da plataforma, percebemos um professor sobrecarregado e preocupado somente com as metas a se cumprir, quando ele fala: “[...] eu coloquei representando o que nós fazemos todas as vezes. Quero que vocês façam mais lições, como cobrança em cima dos alunos. Esse é o dia a dia do professor de inglês” (trecho do excerto #05 dos fios narrativos).

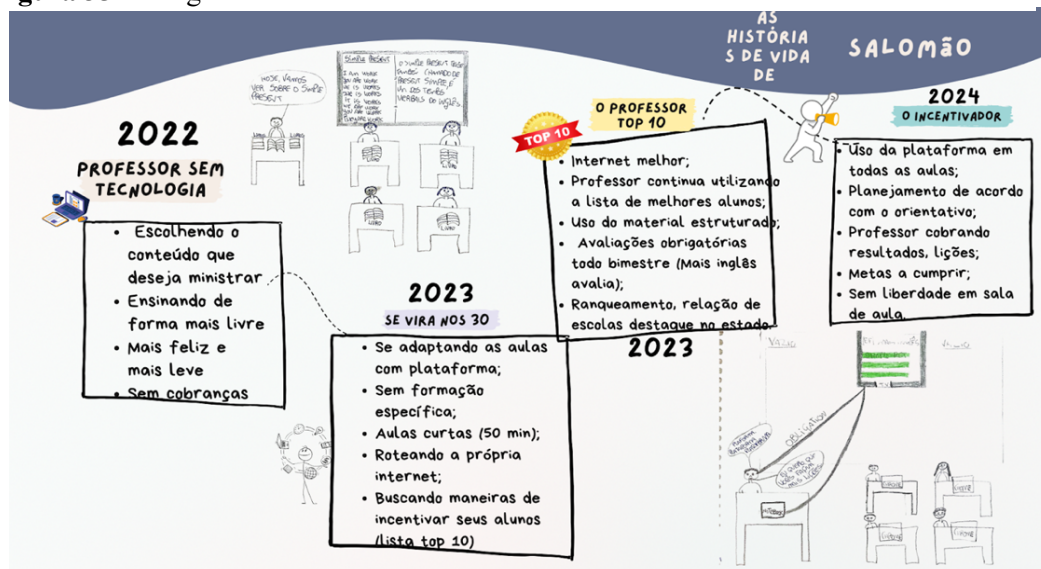
A partir das narrativas visuais de Salomão, pude perceber de forma mais clara os sentimentos do professor. A expressão facial leve e feliz do primeiro desenho, foi transformada em um rosto pesado e triste no segundo desenho. O quadro cheio de informações e explicações sobre a matéria, foi substituído por uma TV e um quadro branco escrito “vazio”. Nas mesas, os livros foram trocados por *chromebooks*. O contexto em que Salomão está inserido reforça esta mudança em sua identidade: no período de coleta das entrevistas, o professor apresentou maior empolgação com a utilização da plataforma, contou sobre as dinâmicas que ele desenvolvia, como, por exemplo, a lista dos Top 10 alunos.

As entrevistas aconteceram em meados de 2024, entrevistei o professor exatamente no período em que ele estava aplicando diferentes dinâmicas para engajar os seus alunos na plataforma. Já a produção dos desenhos aconteceu em março de 2025. Neste período, as plataformas foram resetadas e todas as atividades desenvolvidas nos anos anteriores foram excluídas. Todo o trabalho que o professor desenvolveu em 2024 foi apagado e a Seduc solicitou que começassem o curso novamente. Assim, é possível perceber que este contexto influenciou os sentimentos de desânimo e de cansaço em relação à plataforma expressos no segundo desenho. As imagens desenvolvidas por Salomão me permitiram, enquanto pesquisadora, prestar atenção em aspectos que as palavras não dariam conta de expressar (Weber, 2008).

Diante do exposto, as novas histórias de Salomão estão transformando sua identidade docente. Suas histórias são múltiplas e contraditórias (Connelly; Clandinin, 1999), uma vez que podemos observar a fala tanto do professor quanto da instituição de ensino em suas narrativas. As narrativas do professor Salomão reafirmam o que Clandinin e Huber (2005) apontam: o professor muda conforme o ambiente. Levando em consideração esse percurso de mudanças na

identidade do professor Salomão, apresento abaixo um infográfico resumindo as narrativas que constituem sua identidade:

Figura 35 - Infográfico – As histórias de Salomão



Fonte: Acervo próprio, 2025.

3.2.2 Joana

As histórias que constituem a identidade docente de Joana são múltiplas, envolventes e mutáveis (Clandinin; Connelly, 1999). Joana é uma professora que, desde que iniciou sua carreira na rede básica de ensino, vivenciou diferentes experiências. Cada novo semestre e cada novo ano eram marcados por um novo desafio. Em 2020, seu desafio era o ensino remoto emergencial, em função da pandemia. Em 2021, as aulas retornaram presencialmente e Joana precisou lidar com três demandas diferentes: sala de aula presencial, grupos de *WhatsApp* e produção de apostilas. Em 2022, a professora Joana atuou como professora formadora de língua inglesa.

A experiência de Joana em se tornar professora formadora fez com que ela se sentisse motivada a voltar para a sala de aula e promover aulas mais dinâmicas e inovadoras. Sua história como reflete em sua expectativa de ser uma boa professora. Assim, percebo que seu conhecimento prático pessoal representa uma “maneira particular de reconstruir o passado e as intenções do futuro para lidar com as exigências de uma situação presente” (Connelly & Clandinin, 1988, p. 25, citado por Connelly & Clandinin, 1999, p. 1).

Entretanto, mesmo se sentindo preparada para lidar com a plataforma Mais Inglês em suas aulas, Joana precisou se adaptar a um contexto com internet ruim e poucos recursos. A professora conseguiu entregar um bom trabalho e suas turmas foram vistas como destaque na

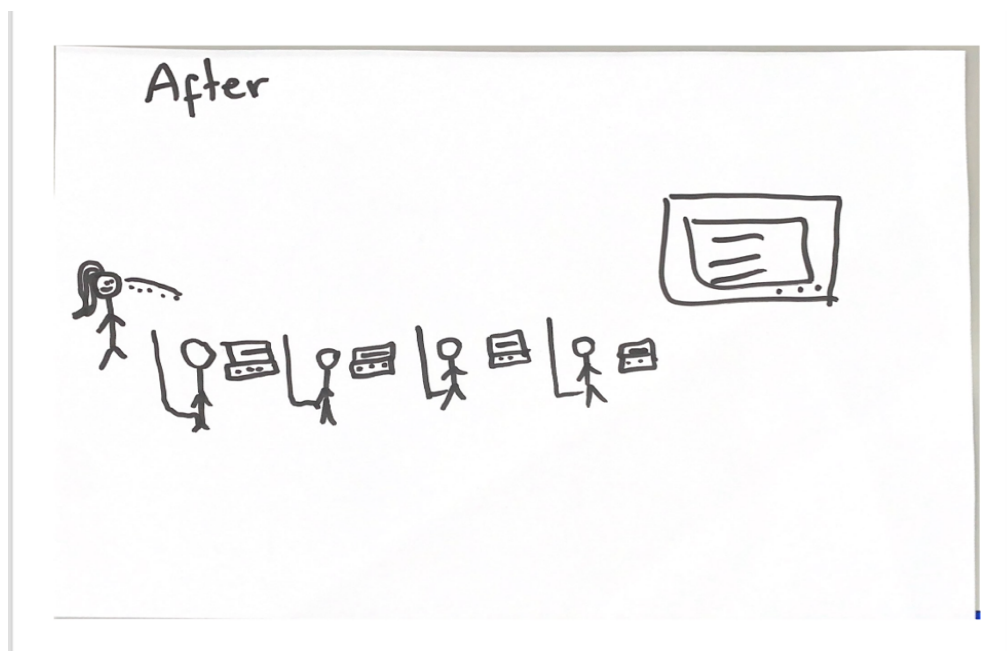
região no ano de 2023. Já em 2024, o desafio passou a ser as cobranças por metas. Joana, então, teve seu papel modificado. Antes, ela relata ser uma professora “mediadora”; em 2024, ela passa a ser uma professora “cobradora”. Esta mudança pode ser evidenciada em suas narrativas visuais:

Figura 36 - Joana antes da plataforma



Fonte: Acervo próprio, 2024.

Figura 37 - Joana após a plataforma



Fonte: Acervo próprio, 2024.

É possível observar que, no primeiro desenho, o "*Before*", Joana se coloca posicionada à frente da turma, com os alunos olhando para ela enquanto ela explica o conteúdo. É possível

perceber uma expressão sorridente, leve. No segundo desenho, ela está ao fundo da sala, com os alunos olhando para seus *Chromebooks* e Joana apenas monitorando o que estão fazendo. No “*after*” Joana desenha um risco e uns pontinhos saindo de seus olhos o que indica que seu olhar estava direcionado para os computadores dos alunos. Ela explica que, ao incluir a plataforma em sala de aula, há uma descentralização da responsabilidade do professor e este movimento é evidenciado em suas narrativas visuais. Ela diz: “Como eu não tenho necessariamente que falar qual é a parte que eles têm que estudar [...] o planejamento sai um pouco das minhas mãos com a plataforma. [...] a plataforma é auto-institucional” (trecho do excerto #25).

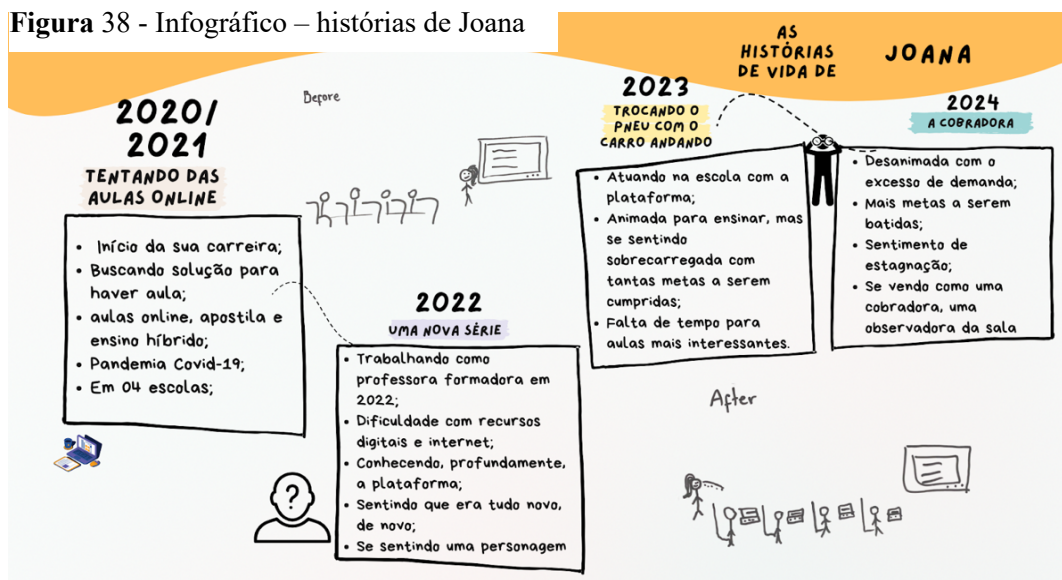
Para contemplar a continuidade da narrativa de Joana e posicionar suas experiências em termos de temporalidade (Clandinin e Connelly, 2000), ela demonstrou em suas narrativas que antes da plataforma o seu papel era de professora mediadora do processo. Selecionava conteúdo, conduzia as aulas, ensinava para seus alunos. Agora, após a plataforma, seu papel passou a ser de cobradora. Nas palavras dela: “O meu papel é de cobradora mesmo, de cobrar o que ele faz.” (trecho do excerto #25 dos fios narrativos).

Assim, por perceber que seu papel em sala de aula passa a ser mera cobradora de números, Joana deixa de dar ênfase ao desenvolvimento dos alunos ao utilizar a plataforma, pois ela deseja que seus alunos, realmente, aprendam, mas percebe que, ao continuar utilizando somente a plataforma, isso não irá acontecer. Conforme Clandinin e Huber (2005), professores ensinam o que sabem e quem são, uma vez que suas histórias são sempre compostas por suas experiências, tanto pessoais quanto profissionais. Quando Joana demonstra entender que continuar usando a plataforma não fará seus alunos aprenderem inglês de verdade, ela está apresentando conhecimentos práticos vindos de suas histórias pessoais, ou seja, fora do ambiente institucional, já que sua narrativa difere do que a Seduc apresenta.

Assim, posicionando as narrativas de Joana no *design* social e lugar (Clandinin *et al*, 2016), percebemos que os ambientes pessoais em que ela frequentou e sua vivência enquanto professora formadora influenciam o seu papel docente. Joana possui histórias vividas tanto dentro da sala de aula quanto fora. Além disso, quando ela diz: “Eu acredito que, para eu chegar no nível dos primeiros lugares do *ranking*, eu tenho que cobrar que os alunos façam sem aprender. Façam só para fazer número” (trecho do excerto #27), nota-se a confirmação do que Dijck, Poell (2018, p.581) explicam sobre a política da plataformização da educação, uma medida que visa transferir “a avaliação dos valores didáticos e pedagógicos dos professores e das salas de aula para plataformas *on-line*”. Esta política não apenas promove o apagamento do professor, como reforça a ideia de números por números.

Considero, nesta pesquisa, o conhecimento docente como composições de histórias de vida (Clandinin; Huber, 2005) e, desse modo, é preciso “considerar os tipos de contextos em que os professores vivem, porque um professor vive dentro e fora das salas de aula na escola e dentro e fora das escolas” (Clandinin; Huber, 2005, p. 43, tradução minha)³⁰. Joana possui histórias de vida construídas em ambientes fora da sala de aula, enquanto professora em formação, aprendiz de língua inglesa e, até mesmo, enquanto professora formadora na Seduc, uma vez que ela consegue distinguir com clareza o que é realmente útil ou não para o processo de aprendizagem dos seus alunos, para além do que os orientativos da Seduc apresentam. Essas histórias vividas fora da paisagem escolar moldam o conhecimento prático da professora. Abaixo, apresento um infográfico que contempla as histórias de Joana:

Figura 38 - Infográfico – histórias de Joana



Fonte: Acervo próprio, 2025.

3.2.2 Ícaro

A identidade docente de Ícaro é constituída a partir das suas histórias narradas na paisagem tanto do presente quanto do passado, assim como do contexto em que essas narrativas se formam (Clandinin; Huber, 2005). O professor Ícaro atua em sala de aula desde 2016. Ele iniciou sua prática docente como professor contratado e, em 2018, se efetivou, continuando como professor na mesma escola em que já trabalhava e na qual teve a experiência de ser bolsista do PIBID. Ícaro pôde lecionar na mesma escola por um longo período, acumulando

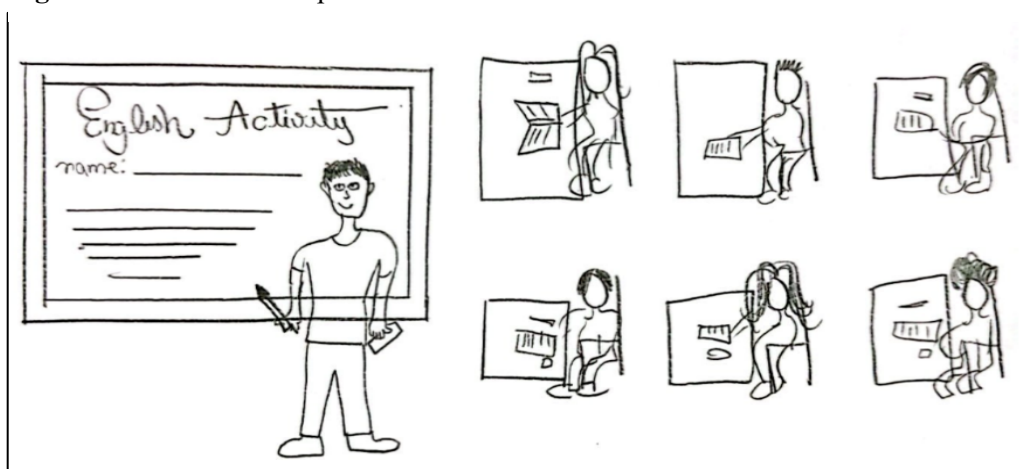
³⁰We need to consider the kinds of contexts in which teachers live. Because a teacher lives both in and out of classrooms in school and both in and out of schools

experiências distintas. Em 2021, ele passou a trabalhar em uma outra escola (escola 01) e permaneceu lá até 2024, ano em que se mudou de cidade e se tornou professor formador.

A experiência de Ícaro de ter trabalhado por seis anos na mesma escola fez com que ele pudesse aprender como uma escola funciona e o que fazer ou não fazer em sala de aula. Para contemplar a continuidade da narrativa de Ícaro e posicionar suas experiências em termos de temporalidade (Clandinin e Connelly, 2000), percebo que o seu papel, antes da plataforma, era o de dinamizador. Ele estava sempre propondo aulas novas, trabalhava as quatro habilidades linguísticas e ensinava usando diferentes recursos didáticos, tanto digitais quanto analógicos. O professor buscava perceber os interesses de seus alunos e, assim, desenvolver aulas que chamassem a atenção deles. Quando ele diz: “eu vou trazer uma aula de *Free Fire*, então eu lembro que eu trazia aulas com temáticas de séries de jogos, né, e os *games* assim, eles adoravam” (trecho do excerto #44), é possível notar que Ícaro “ensina o que cada situação, cada encontro, extrai do seu conhecimento” (Clandinin; Huber, 2005, p. 43, tradução minha).³¹

Em nossa primeira entrevista, pedi que Ícaro contasse como eram suas aulas antes da plataforma, e ele relatou que usava diversos recursos didáticos, trabalhava com vídeos, trechos de filmes e criava projetos diferentes para engajar seus alunos. Dentre esses projetos, o professor contou que fazia aulas diferentes e apresentações nas feiras de conhecimento. Ele já chegou a propor uma aula sobre café da manhã americano. Ícaro disse: “Então, essas práticas, eu acho que elas fazem toda a diferença. O aluno lembra disso, ele gosta disso. E mostrar para eles que não é só a língua, que tem a cultura por trás também” (trecho do excerto #45 dos fios narrativos). Entretanto, ao construir sua narrativa visual e explicá-la, observo um outro professor Ícaro sendo retratado no desenho. Apresento-o abaixo:

Figura 39 -Ícaro antes da plataforma



Fonte: Acervo próprio, 2024.

³¹Teachers teach what they know. Teachers teach who they are. Teachers teach what each situation, each encounter, pulls out of their knowing.

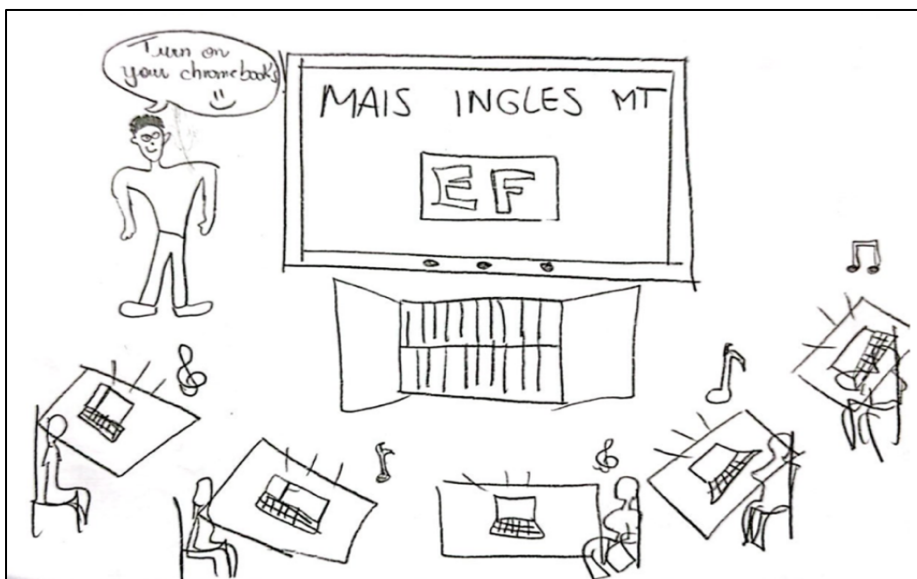
Este desenho, segundo a explicação do professor, representou um modelo tradicional de ensino, como eram as aulas de inglês antes da plataforma. Professor na frente da sala, no quadro escrito “*English Activity*” que demonstra que o professor estava passando a atividade para os alunos. A turma sentada em fileiras, com seus livros na mão, prestando atenção na aula. Na entrevista realizada seis meses antes da produção dos desenhos, Ícaro contou que fazia aulas com jogos, levava *slides*, participava de feiras culturais, etc. Na produção de sua narrativa visual, um outro perfil docente é retratado.

Deste modo, é possível notar o funcionamento de diferentes fragmentos narrativos do professor Ícaro (Clandinin & Huber, 2005). Quando solicitei, na primeira entrevista, que se lembrasse de sua prática de ensino, ele contou sobre suas aulas dinâmicas e interativas, mas, ao desenvolver sua narrativa visual, ele apresenta a narrativa institucional da Seduc. É este o discurso que as propagandas e orientativos do programa Mais Inglês espalham: antes as aulas eram desinteressantes e, após a plataforma, se tornaram mais dinâmicas. Quando Ícaro explica seu desenho, esta percepção de que se trata de uma narrativa da instituição se confirma, ao dizer “então a gente pode ver ali que foi um modelo tradicional de ensino que eu representei através do meu desenho, que era bem como funcionavam as aulas de língua inglesa antes da implementação da plataforma mais inglesa.” (trecho do excerto #51 dos fios narrativos). Percebo, então, uma fala distante e generalizada. Ícaro não está narrando a sua aula, especificamente, mas sim as aulas de inglês de modo geral.

Quando realizei as entrevistas e a coleta da produção do desenho, o professor Ícaro ocupava o papel de professor formador de língua inglesa, e esse contexto afeta sua narrativa, uma vez que “quem as pessoas são está intrinsecamente entrelaçado com as vidas que elas vivem e com os contextos nos quais elas as compõem” (Clandinin & Huber, 2005, p. 44, tradução minha)³². Posicionando as narrativas de Ícaro enquanto social e lugares, onde o professor está atuando hoje demonstra afetar suas histórias de vida e suas percepções sobre sua prática de ensino, gerando, assim, uma mudança em sua narrativa. Quando solicitado a fazer sua narrativa visual após a implementação da plataforma, este foi o desenho entregue:

³²Who people are is intricately interwoven with the lives they live and with the contexts in which they compose them.

Figura 40 - Ícaro após a plataforma



Fonte: Acervo próprio, 2024.

No desenho, podemos notar um professor à frente da turma, com uma expressão leve e feliz dizendo “*Turn on your chromebook*” (ligue seus *chromebooks*). Não há um quadro branco na imagem, mas sim a televisão projetando a plataforma Mais Inglês MT - EF. No meio da sala, algo que parece ser uma caixa de som. Os alunos sentados em um semicircular, com seus *Chromebooks* na mesa e notas musicais saindo de seus computadores. Na imagem não é possível ver as expressões dos alunos, apenas do professor.

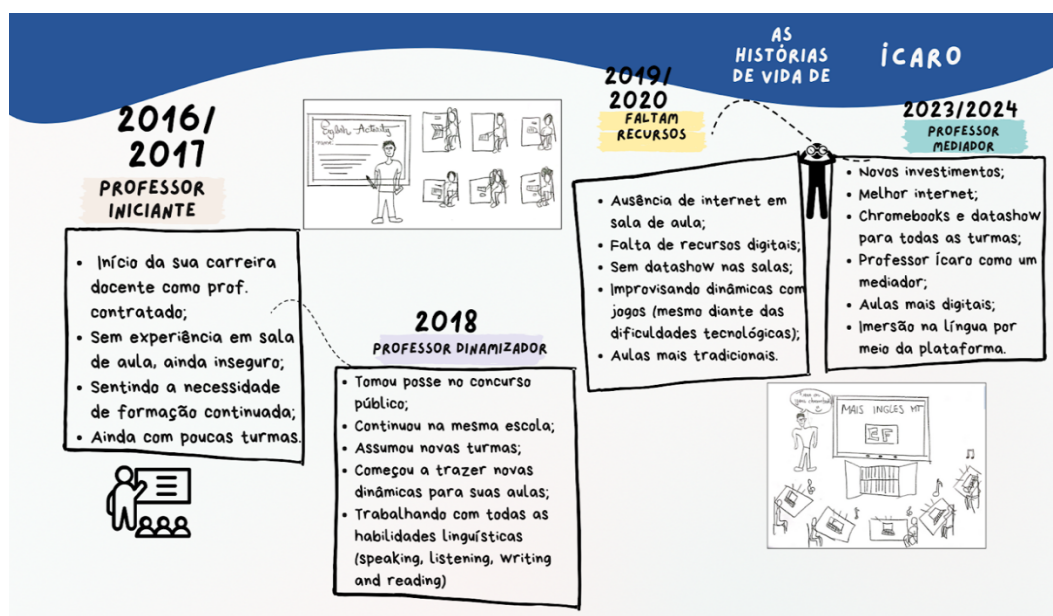
O professor Ícaro explicou que, após a implementação da plataforma, os alunos passaram a ter acesso à internet e a um curso que, nas palavras dele, “proporciona aos alunos a imersão com a língua inglesa” (trecho do excerto #59 dos fios narrativos). Assim, o professor complementou, explicando que o uso da plataforma *on-line* é uma prática desenvolvida em diferentes países e que sua chegada ao Brasil trouxe melhorias para o ensino de inglês no estado. Quando questionado sobre como seu papel como professor mudou, Ícaro diz: “Então, assim, o papel do professor, eu acredito que é de mentor, de mediador de conhecimento; ele não teve muita alteração” (trecho do excerto #54). Assim, é possível perceber que o professor enxerga seu papel docente como o mesmo, com ou sem a plataforma: um mediador de conhecimento.

Entretanto, as leituras das narrativas de Ícaro sugerem uma mudança na identidade. Antes um professor preocupado em levar aulas que fizessem sentido para seus alunos, que mergulhasse nas realidades dos alunos, por exemplo, jogos interativos. Depois da plataforma, o professor foi apagado, pois sua narrativa pessoal não está evidenciada. Observa-se em sua fala apenas o Ícaro formador de língua inglesa, aquele que atua como interceptor entre as políticas da instituição e os professores, o responsável por levar a plataforma como algo positivo

para todas as escolas. As narrativas do professor Ícaro reafirmam o que Clandinin e Huber (2005) apontam: o professor muda conforme o ambiente. Ao se tornar formador de língua inglesa, Ícaro, automaticamente, incorporou a narrativa de que as aulas antes da plataforma eram desinteressantes e, hoje, mais dinâmicas.

Pode-se, portanto, perceber que as histórias de vida de Ícaro estão, em concordância com Clandinin e Huber (2005), em constante mudança, em fluxo, a partir de suas vivências com novos colegas, sua entrada em novos ambientes e, também, conforme novas políticas públicas vão surgindo. Para ilustrar as histórias do professor Ícaro, apresento o infográfico a seguir:

Figura 41 - Infográfico – As histórias de Ícaro



Fonte: Acervo próprio, 2025.

3.2.3 Júlia

As histórias que constituem a identidade docente de Júlia (Clandinin e Connelly, 1999) são moldadas pelas suas paisagens extraescolares. Júlia vivenciou uma experiência positiva após a implementação da plataforma Mais Inglês: a oportunidade de fazer um intercâmbio para Londres por 21 dias. Esta experiência extraescolar reforça o que Clandinin e Huber (2005) explicam quanto à constituição da identidade docente: elas são composições de histórias de vida construída tanto dentro quanto fora de sala de aula. Quando Júlia diz “Porque a questão do intercâmbio, pra mim, foi um marco [...]. Então, você pode... dá asa para os meninos crescerem.

Quando eu voltei, é muito isso que eu trabalho com eles.” (trecho do excerto #69 dos fios narrativos) percebo que seu conhecimento docente constitui-se a partir de suas vivências no intercâmbio, não em sala de aula.

Ao longo dos sete anos atuando como professora de inglês na rede estadual de ensino de Mato Grosso, Júlia viu sua história ser transformada. Inicialmente, precisou se adaptar ao processo de viver em um novo estado, nova cultura e novas pessoas, depois passando por uma pandemia em que exigia dela o desenvolvimento de materiais didáticos específicos. Após este período, passou a utilizar o material estruturado e, por fim, a plataforma Mais Inglês. Durante este processo, vivenciou a experiência de fazer um intercâmbio para a Inglaterra. Percebe-se, portanto, que as experiências de Júlia foram transformando seu papel enquanto professora. As histórias de vida de Júlia que constituem sua identidade profissional estão em fluxo, mudando conforme ela vivencia novas experiências (Clandinin; Huber, 2005).

Para contemplar a continuidade da narrativa de Júlia e posicionar suas experiências em termos de temporalidade (Clandinin e Connelly, 2000) questionei a professora sobre como ela via o seu papel de professora antes e depois da plataforma. Antes, nas palavras dela, uma professora que só passava o conteúdo, transmitia informações. Depois da plataforma, uma professora mediadora, que incentiva os alunos a viverem seus sonhos. Entretanto, ao analisar as narrativas visuais de Júlia, essas transformações não ficam tão nítidas. Vejamos a seguir a narrativa visual antes da plataforma:

Figura 42 - Júlia antes da plataforma

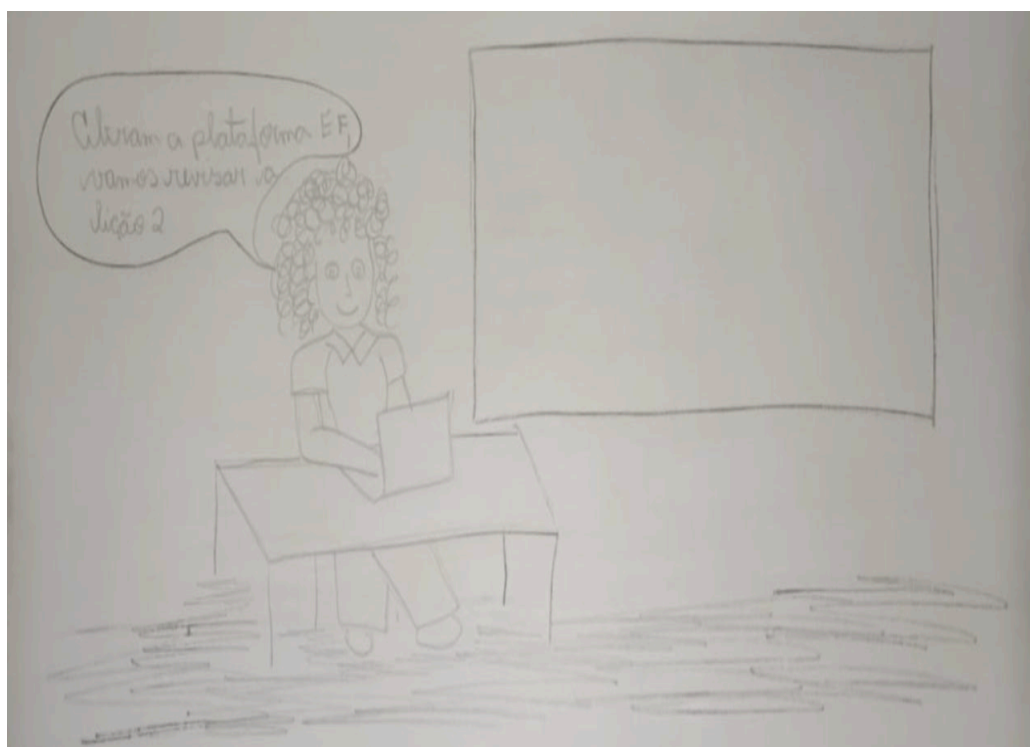


Fonte: Acervo próprio, 2024.

Na narrativa visual que representa suas aulas antes do Mais Inglês, Júlia se coloca a frente do quadro, em pé, com uma expressão tranquila, sorrindo. Ela está trabalhando o conteúdo que trata sobre número em inglês e dizendo, conforme indicado no balão de fala, para os alunos copiarem o conteúdo em seus cadernos. Na explicação sobre o desenho, Júlia disse que este processo tomava muito tempo das aulas, nas palavras dela: “antes da plataforma os meninos copiavam muito e acabava que usavam muito tempo da aula eles copiando” (trecho do excerto #64 dos fios narrativos) Júlia se via como uma professora que passava o conteúdo para os alunos, tentando adaptar o que tinha na apostila, pois achava o material muito difícil para seus alunos.

A professora acredita que após a implementação da plataforma Mais Inglês, as aulas se tornaram mais interessantes para os seus alunos, pois eles conseguem fazer as atividades no seu próprio ritmo e conforme o seu nível. Além disso, não precisam ficar copiando as atividades no caderno, pois a plataforma já entrega tudo pronto. Para ela, “as aulas acabam ficando mais interessantes para os alunos” (trecho do excerto #68 dos fios narrativos). Apresento a seguir a narrativa visual da Júlia após a plataforma Mais Inglês:

Figura 43 - Júlia depois da plataforma



Fonte: Acervo próprio, 2024.

Neste segundo desenho, Júlia se posicionou sentada em sua mesa, com o computador ligado e pedindo para seus alunos entrarem na plataforma EF e revisarem o conteúdo da lição 02. O quadro está em branco, sem nenhuma atividade sendo passada para copiar. Na explicação sobre a narrativa visual, Júlia disse que com a plataforma a aula fica mais fácil, pois as lições já estão prontas, o aluno não precisa copiar nada em seus cadernos e pode abrir a página e realizar a revisão do conteúdo. Segundo ela, “eles ganhavam mais tempo, ou seja, dava pra trabalhar mais o conteúdo, aprofundar mais no conteúdo do que quando era no quadro ou com xerox.” (trecho do excerto #67 dos fios narrativos). Depois da plataforma, Júlia se vê como uma professora mediadora, ela que motiva seus alunos, explica a importância da língua inglesa, de estudar, buscar os seus sonhos e, não apenas, passar o conteúdo trabalhado.

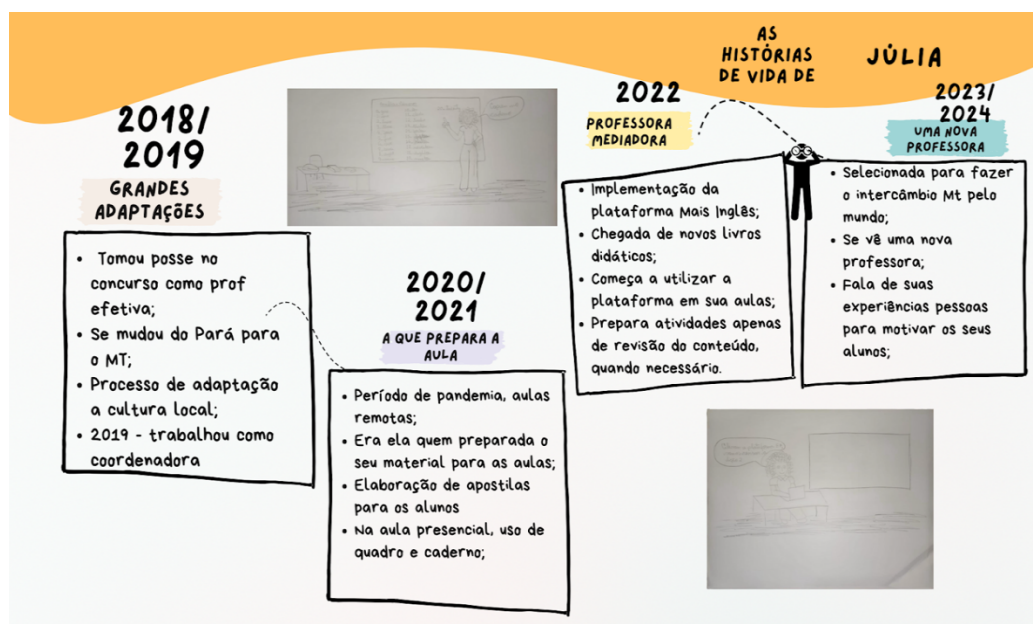
Júlia explicou, durante nossas entrevistas, que se vê como uma professora totalmente diferente após a implementação da plataforma e do intercâmbio. Antes, trabalhava nas aulas apenas com quadro e caderno. Depois, passou a utilizar a plataforma, e isso, segundo ela, tornou o processo de ensino e aprendizagem mais interessante. A professora afirma que suas aulas se tornaram mais interessantes, mas suas narrativas visuais não demonstram isso. Percebo uma professora sentada, sozinha, sem alunos em seu desenho, passando uma atividade no computador onde cada um irá desenvolver de forma autônoma em suas carteiras. Sem interação, sem dinâmica. A falta de cor e a fala “abram a plataforma EF e vamos revisar a lição 2” reforça um modelo tradicional de ensino: professor explicando e aluno sentado ouvindo. Suas narrativas visuais apresentaram, em concordância com Weber (2008), uma forma diferente de ver as coisas. Nas entrevistas, Júlia se mostrou uma professora animada, motivadora dos sonhos dos seus alunos. No desenho, uma professora tradicional que apenas trocou o quadro e o caderno por um *Chromebook*.

As narrativas visuais de Júlia confirmam o que Ball (2022) explica ser performatividade. Trata-se de um conceito que reflete a maneira com que as instituições trabalham a gestão de desempenho da equipe, neste caso, dos professores. Este movimento se torna bem-sucedido quando faz com que passemos a desejar para nós o que se é posto pela narrativa da instituição. A seleção do professor que ganha o intercâmbio acontece a partir do número de acesso à plataforma, engajamento dos alunos e números de lições concluídas. Ou seja, Júlia foi selecionada por demonstrar um bom engajamento na plataforma. Ter sido uma das professoras intercambistas produziu em Júlia um comportamento dócil e produtivo e a visão de ter alunos autônomos e engajados. (Ball, 2022)

Assim, a identidade docente de Júlia é contraditória e cheia de fragmentos narrativos vindos de outros lugares, outras pessoas. (Clandinin & Huber, 2005) Sua narrativa oral reflete

a narrativa da instituição enquanto suas narrativas visuais refletem a realidade. Deste modo, as leituras de suas narrativas me sugerem que as histórias vivenciadas por Júlia fora do ambiente escolar, moldaram o seu conhecimento prático e que seu modo de lecionar e enxergar o ensino de inglês foram construídos a partir das narrativas institucionais. Sua situação, sua vivência enquanto professora intercambista molda a sua identidade docente. (Connelly, Clandinin, 1999). Apresento abaixo um infográfico para ilustrar as histórias da Júlia:

Figura 44 - Infográfico – As histórias de Júlia



Fonte: Acervo próprio, 2025.

3.2.5 O papel do professor de inglês hoje

Iniciei meu contato com os participantes da pesquisa solicitando a produção de uma linha do tempo, a qual me fez visualizar suas vivências enquanto professores de inglês ao longo do tempo. Os professores deram destaque ao seu passado, apresentando tanto os aspectos profissionais quanto pessoais e contemplaram suas experiências atuais como professores que utilizam a plataforma Mais Inglês. O desenho da linha do tempo, nesta pesquisa, constitui-se como "modo de expor ao participante uma (re) apresentação abrangente e multissensorial de

sua vida." (Sheridan; Dupuis, 2011, p. 565, tradução minha)³³. Depois desta apresentação inicial, tivemos dois encontros de entrevistas orais e, seis meses depois, a produção das narrativas visuais.

Ao posicionar as narrativas dos professores no *design* tridimensional: tempo, social e lugar; é possível notar que as experiências apresentadas estão em uma transição temporal. (Connelly; Clandinin, 2000) Os professores demonstraram pontos do passado e presente. Alguns participantes utilizaram metáforas para demonstrar essa transição do seu papel docente. Salomão, por exemplo, se posicionou como aquele que se vira nos trinta. O professor que, com o processo de plataformização, precisou aprender por conta própria como continuar a manter as aulas de inglês acontecendo, os alunos aprendendo e, ainda, cumprir as metas exigidas pela Seduc. Estes desafios e sobrecarga de trabalho constituíram seu novo papel como professor de inglês.

Joana, por sua vez, utilizou a metáfora do trocar o pneu com o carro andando. Ela precisou, assim como aconteceu com Salomão, descobrir sozinha como manter suas aulas diante de todos os desafios: internet ruim, cobranças, alunos desmotivados. Para ela, viver essa experiência foi arrumar as ferramentas do carro com ele ainda rodando, ou seja, fazer os ajustes necessários sem ter uma pausa para se preparar de verdade. Além disso, Joana usou a metáfora do cancelaram a série para expor que suas histórias não foram lineares: ela trabalhou em quatro escolas, depois lecionou na pandemia com três materiais pedagógicos diferentes, ao voltar presencialmente foi para uma nova escola, depois se tornou formadora por seis meses e, então, retornou para a sala de aula como professora de inglês. A cada novo semestre, uma nova vivência para Joana. Essas idas e vindas moldaram o seu papel docente.

Ícaro e Júlia não apresentaram metáforas em suas narrativas. Os dois professores demonstraram fragmentos narrativos da instituição Seduc. Ícaro vivenciou uma experiência mais linear do que Joana: pois, permaneceu lecionando na mesma escola por quatro anos, depois em uma nova escola por mais dois anos e, então, se tornou professor formador. A partir disso, Ícaro se vê como um professor mediador, sem notar grandes transformações em seu papel docente. Júlia vivenciou a adaptação ao chegar no estado de Mato Grosso como professora efetiva e, depois deste processo, se viu mais motivada em ser professora de inglês. Sua história

³³The timeline provides a means to lay out for a participant a comprehensive, multi-textual (re)presentation of her life.

como professora intercambista constituiu a sua visão de que o seu papel docente é, hoje, o de motivar os sonhos dos seus alunos.

Enquanto pesquisadora narrativa que sou, atento-me também aos aspectos pessoais e sociais das narrativas dos professores participantes. (Connelly, Clandinin, 2000) Isso significa incluir, no âmbito pessoal, os sentimentos, esperanças, angústias e desejos. Já no social, aspecto cultural, institucional e familiar. Assim, observa-se nas narrativas do Salomão, em termos pessoais, que ele demonstra se sentir motivado em usar a plataforma Mais Inglês, bem como criar uma competição com seus alunos, conforme a Seduc fazia com os professores: Os alunos tops 10. Um *ranking* de engajamento e entrega das lições bimestrais dentro da plataforma. Suas emoções, no ano de 2023, eram positivas. O professor gostava de usar a plataforma e ver seus alunos sendo destaque no município. Isso se confirma em sua fala: "quando veio a premiação pela DRE, os alunos que mais faziam a plataforma, eu pensava, quantos meus tinha lá? Tinha seus alunos meus entre os top 10. Os alunos que mais faziam lições" (trecho dos fios narrativos de Salomão).

Salomão, ao iniciar o ano de 2024, ainda demonstrava sentimentos positivos e esperançosos em relação à plataforma. Ele explicou que expandiu sua premiação de top 10 para top 20, ou seja, passou a fazer um *ranking* de desempenho dos alunos ainda maior. Mas, no ano de 2025, quando o professor desenvolveu suas narrativas visuais, um outro papel pode ser observado. Ele não estava mais animado para continuar, não se via mais como um professor incentivador, mas sim como um professor sobrecarregado.

O fato de estar entrando no terceiro ano desenvolvendo as mesmas atividades, os mesmos ranqueamentos e, ainda por cima, ver as atividades reiniciadas para serem feitas todas novamente, deixou Salomão desmotivado, conforme confirma suas narrativas visuais. Joana também demonstrou compartilhar do mesmo sentimento que Salomão quando ela disse: “e agora o meu papel é mais de observar como eles estão fazendo, só que eu me sinto um pouco já estagnada, assim, no sentido de desistir, sabe.” (trecho do excerto #31 dos fios narrativos) Joana não sente motivação em continuar fazendo a plataforma Mais Inglês em suas aulas, pois sabe que é um processo de fazer por fazer e não de ensinar de verdade.

Ícaro, por sua vez, não se sente sobrecarregado com as demandas que a plataforma exige, pelo contrário, sente que ela tem facilitado sua prática de ensino, tornando suas aulas mais dinâmicas, pois, nas palavras dele: “eu acredito que o curso em si, ele otimizou, sim, a prática em sala de aula enquanto professor de inglês” (trecho do excerto #57 dos fios narrativos). Para ele, suas atividades foram facilitadas com a chegada do Mais Inglês.

A professora Júlia também compartilha deste sentimento de que a plataforma facilitou o seu trabalho. Para ela, encontrar todas as atividades, métodos, técnicas, conteúdo lá dentro e não precisar passar nada no quadro, otimiza seu tempo e torna o processo mais fácil. Isso se confirma quando ela diz: “já estava tudo pronto lá na plataforma, eles só abrem, entram na última lição que eles já fizeram já tá pronta assim, né? [...] Eles ganhavam mais tempo, ou seja, dava pra trabalhar mais o conteúdo, aprofundar mais no conteúdo do que quando era no quadro ou com xerox.” (trecho do excerto #67 dos fios narrativos de Júlia).

Assim, Salomão e Joana apresentam sentimentos negativos em relação ao uso excessivo da plataforma em suas aulas. Ambos se veem desmotivados, sobrecarregados, desejando que as cobranças não fossem tão intensas como são, que tivessem mais liberdade para atuar e que, de fato, vissem seus alunos aprendendo. Salomão disse, durante a entrevista oral, que passou a ser, após a plataforma, um professor incentivador, mas se retratou em sua narrativa visual como um professor sobrecarregado. Salomão e Joana percebem o apagamento de seus papéis docentes.

Já Ícaro e Júlia, tomados pela narrativa institucional, enxergam o processo de atualizar a plataforma como algo positivo. Afirmaram gostar dela e perceber melhorias no ensino e, sobretudo, em seus papéis docentes. Ícaro disse, durante a entrevista oral, que seu papel não foi modificado, ele continua sendo um professor mediador. Júlia, por sua vez, afirmou que seu papel deixou de ser de professora que passa o conteúdo para professora que é mediadora do ensino e que motiva seus alunos a irem em busca dos seus sonhos. Entretanto, as narrativas visuais de Ícaro não representam ele, individualmente, mas sim um discurso generalizado sobre o que é o professor de inglês hoje. A Júlia, na narrativa visual, não se representa como motivadora, mediadora, apenas como uma professora solitária.

Quanto ao *design* social, os quatro participantes demonstraram serem diretamente afetados pelas histórias da escola e as narrativas da instituição. Em Salomão e Joana, a paisagem escolar transformou seu papel docente em meros cobradores e professores sobrecarregados. Júlia e Ícaro relatam que essas histórias os tornaram professores mediadores, mas suas narrativas demonstram um apagamento docente, uma vez que ambos apresentam de forma muito concisa a fala da Seduc em suas narrativas. Assim, concordo com Connelly e Clandinin (1999, p. 100, tradução minha) quando eles afirmam que “entendemos as escolas como uma paisagem de histórias interativas que influenciam diretamente a identidade do professor e, por associação, a satisfação do professor com seu trabalho”. As histórias vividas por Salomão e Joana na paisagem escolar diminuíram sua satisfação em lecionar, já Ícaro e Júlia foram

afetados por essas histórias de uma outra maneira, se sentindo animados com a nova prática de ensino.

Salomão, Joana, Ícaro e Júlia viveram experiências totalmente diferentes e arrisco a afirmar que as histórias de Salomão e de Joana representam uma realidade mais abrangente, ou seja, contemplam angústias e situações que a maioria dos professores de inglês estão vivenciando. Enquanto Ícaro e Júlia viveram algumas exceções, pois ele atua como professor formador há mais de um ano e Júlia foi, dentro de mais de cinquenta professores, a selecionada para o intercâmbio MT pelo mundo. Isto reforça o que Connely e Clandinin (1999) apontam sobre identidade docente: cada lugar que ocupamos tende a mostrar uma face diferente nossa, dependendo da situação. Em outras palavras, Ícaro e Júlia mostram facetas diferentes de Salomão e Joana, pois as histórias foram vividas em outros lugares. Ícaro passou parte do período de implementação da plataforma fora de sala de aula, sendo formador e Júlia foi selecionada para o intercâmbio e viu sua prática de ensino ser valorizada, reconhecida ao poder participar do intercâmbio, diferentemente, do que aconteceu com Joana e Salomão.

Deste modo, retomando o percurso histórico de mudanças no papel docente, vislumbro que o professor crítico e reflexivo, que construía suas aulas em uma perspectiva interdisciplinar, conforme afirma Volpi (2008), não existe mais. Temos, assim, quatro histórias de vida diferentes, quatro visões de mundo e interpretações diversas sobre suas práticas de ensino, mas que apontam para um mesmo lugar: o apagamento do professor de inglês.

3.2.6 O apagamento docente disfarçado de valorização

Uma das perguntas que fiz aos participantes durante nossas entrevistas orais foi “como era o seu planejamento de aulas antes da plataforma Mais Inglês e como ficou o seu planejamento depois da plataforma”. As respostas obtidas caminharam para uma mesma direção: antes o professor decidia o conteúdo a ser trabalhado em sala, hoje ele apenas segue o orientativo do projeto Mais Inglês MT.

Antes da plataforma, os professores tinham que, de fato, planejar as aulas. Salomão contou que ele selecionava um conteúdo, passava uma explicação no quadro, levava atividades impressas e, ainda, trazia alguma dinâmica diferente para tornar a aula mais interessante. O professor tinha o cuidado de levar o conteúdo alinhado com o que se esperava para aquele ano, conforme os materiais e, além disso, nas palavras dele: “trabalhava as palavras com textinhos e a gente acompanhava uma história de personagens, personagens lúdicos.” (trecho do excerto #01 dos fios narrativos).

Após a implementação da plataforma, Salomão passou a não elaborar por conta própria o planejamento, mas sim seguir o que o orientativo pede. Ele diz: “A organização está de acordo com o orientativo, né? Minhas aulas estão de acordo com o orientativo.” Segundo o programa Mais Inglês, espera-se que o professor trabalhe uma semana as atividades da plataforma e na outra semana o material estruturado, ou seja, deve-se intercalar as aulas nestes dois recursos, e não deixar abertura para atividades diferenciadas.

A professora Joana contou que antes da plataforma viveu o momento de precisar planejar três aulas diferentes: apostila, *WhatsApp* e aulas híbridas. Depois disso, foi somente em 2023 que ela se sentiu confortável com o que estava propondo em sala de aula, sabendo o que fazer. Ela sabia usar recursos digitais e estava disposta a propor aulas interessantes para os alunos, adaptando os conteúdos conforme o que fazia sentido para a realidade deles. Isso se confirma quando ela diz “era isso que eu queria fazer lá desde o começo, quando me propus ser professora, era isso que eu queria fazer, era dar aula.” (trecho do excerto #20 dos fios narrativos).

Após a plataforma, Joana percebe que o planejamento deixou de ser sua responsabilidade. Conforme o orientativo do programa, deve-se seguir as lições dentro do curso *on-line* e intercalar com o material estruturado. Deste modo, os alunos não precisam que a professora Joana desenvolva atividades e, nem mesmo, explique o conteúdo. Como cada aluno faz as atividades no seu ritmo, ou seja, cada um em um nível e uma lição diferente, fica impossível que a professora organize algo para contemplar todos e, sendo assim, o planejamento pedagógico deixa de ser sua responsabilidade. Pode-se perceber esse apagamento quando a professora diz “o planejamento sai um pouco das minhas mãos com a plataforma. [...] a plataforma é auto institucional” (trecho do excerto #25 dos fios narrativos).

Ícaro, por sua vez, gostava de fazer um planejamento bimestral. Deixava tudo pronto com antecedência e apresentava para seus alunos no início das aulas. Ele costumava propor aulas sempre diferentes: um dia apostila, no outro *slide*, em outro uma aula com jogos, músicas, recursos digitais. Ícaro era um professor envolvido com sua prática, buscava tornar suas aulas as mais envolventes possíveis. Percebo esse envolvimento do professor quando ele diz “eu trabalhava *listening*, *speaking* em algumas aulas, eu trabalhava trechos de vídeos, trechos de filmes, abordava o que eles tinham entendido daquilo ali, então, eu sempre gostei de usar esses recursos didáticos” (trecho do excerto #41 dos fios narrativos).

Com a chegada da plataforma, Ícaro disse que continuou mantendo suas explicações do conteúdo no início da aula, antes de entregar os *Chromebook* para acessarem o curso. Ele contou que “Antes de eu entregar o *Chromebook* e pedir para eles acessarem a plataforma, eu dava

uma aula de cinco minutos usando *slide* ou usando quadro mesmo, de uma técnica para eles aprenderem a ler melhor inglês ou uma técnica para poder escutar melhor o inglês” (trecho do excerto #55 dos fios narrativos). Assim, nota-se que o professor tenta se manter ensinando, envolvendo a turma em uma atividade conjunta. Entretanto, a maior parte da aula acontece de forma autônoma, ou seja, alunos fazem as atividades via plataforma e sozinhos, sem interação com a turma ou com o professor. Assim, como demais professores, o planejamento de Ícaro também segue o orientativo e isso pode ser confirmado quando ele diz “então, se eu vou trabalhar unidade 1 do livro, unidade 2, unidade 3 do livro, eu tinha que seguir aquele planejamento. Então, mudou-se nesse sentido de alterar mesmo a rotina deve ser toda assim voltada para EF” (trecho do excerto #55 dos fios narrativos).

A Júlia, similar ao que Joana relatou, também disse ter vivido momentos diferentes antes da plataforma. A fase da pandemia em que todos os professores precisam produzir seus materiais, depois o material estruturado, em que ela recebeu os livros e já tinha os recursos prontos. A professora contou que antes do livro, ela desenvolvia as atividades por conta própria, levando impresso ou passando no quadro e, depois do livro, começou a segui-lo, pois já tinha ali um planejamento pronto. Ela contou que “antes da plataforma os meninos copiavam muito e acabava que usavam muito tempo da aula eles copiando, ou mesmo que eu cheguei a caçar atividades” (trecho do excerto #64 dos fios narrativos).

Ao incorporar a plataforma em suas aulas, Júlia disse ter ficado mais prático, tomando menos tempo durante as aulas, porque os alunos não precisam mais copiar o conteúdo no caderno porque já encontram tudo na plataforma. Sendo assim, Júlia também segue o orientativo e prioriza o uso da plataforma em suas aulas, pois com a Mais Inglês o aluno não precisa da professora. Isso se confirma quando ela diz: “Porque a plataforma já traz toda a informação para eles, tudo o que eles precisam, métodos e técnicas”. Júlia somente intervém no processo dos alunos com a plataforma quando percebe que todos estão com alguma dúvida pontual. Quando isso ocorre, ela organiza uma aula de revisão, com base no conteúdo do Mais Inglês, apenas para ajudá-los a ir para a próxima lição.

A partir das narrativas dos professores participantes, posso confirmar o que Decuypere, Grimaldi e Landri (2021) explicam sobre as plataformas educacionais, elas não apenas hospedam conteúdos e atividades, mas definem o cenário e o que deve ou não ser feito. Quanto à plataforma Mais Inglês, ela é quem define o planejamento pedagógico e a condução das aulas dos professores. Ademais, é a plataforma que estipula como o ensino de inglês tem que ser e faz isso reforçando a ideia da personalização do ensino.

Quando os professores contam que não é possível desenvolver uma aula para turma toda, uma vez que cada um deles está em um nível diferente, ou seja, em lições diferentes, é possível notar que é o próprio sistema que adapta o conteúdo para os alunos, levando em consideração os erros e os acertos de cada um dentro da plataforma. Este comportamento gera, na visão da Seduc, um melhor desempenho, uma vez que os alunos fazem as atividades conforme o seu nível.

Com a chegada do projeto Mais Inglês MT, o qual contemplou diferentes investimentos, sobretudo, a parceria com a plataforma EF, acreditava-se fazer parte de uma política de valorização do professor de inglês. Em um cenário de poucos recursos e investimentos educacionais, receber cursos *on-line*, livros e demais ferramentas, foi encarado por muitos como uma prática de apreço ao professor. Por outro lado, isso não é uma verdade. Utilizar a plataforma como principal recurso didático demonstrou exatamente o oposto: um apagamento do professor de inglês, uma vez que ocorreu uma transferência de papéis. O professor deixa de ser o responsável por selecionar o conteúdo, ensinar os alunos, conduzir as aulas e passa a ser, portanto, um mero cobrador de resultados.

Essa transferência de papéis confirma uma reinvenção das nossas práticas sociais, conforme aponta Evangelista (2020). As relações estabelecidas dentro da comunidade escolar deixam de ser as mesmas: o professor não seleciona o conteúdo, não ensina e não avalia os alunos. Nesta direção, ele perde o lugar de protagonismo no processo de ensino e aprendizagem deixando este espaço para um novo ator: a plataforma *on-line*.

3.2.7 O professor monitorado

As histórias vividas e contadas por Salomão, Joana, Ícaro e Júlia indicam que, além do desafio em relação aos planejamentos pedagógicos e condução das aulas, eles vivem também o desconforto de serem cobrados por metas e desempenho semanal. Como expliquei no capítulo metodológico, deste trabalho, o programa Mais Inglês MT apresenta metas de engajamento e lições completas ao longo do bimestre. Os professores vivenciam essa cobrança por resultado em dois contextos: nas aulas e no momento de formação continuada.

Em sala de aula, os professores devem encorajar seus alunos a cumprirem, no mínimo, 7,5 lições dentro da plataforma em um bimestre. De doze aulas bimestrais, sete são dedicadas ao curso *on-line* Mais Inglês. A formação continuada dos professores também é plataformizada. Alunos e professores devem fazer o curso Mais Inglês e, para os professores, a meta bimestral é de “7 aulas ao vivo, totalizando 28 aulas ao vivo no ano letivo com um *score* (pontuação) de,

no mínimo, 60. No caso das aulas de autoestudo, a meta mínima se manterá em 36 lições no ano." (SEDUC/MT, 2024, p.20).

Para garantir o cumprimento dessas lições, os professores são monitorados pelo Data Studio, uma ferramenta que apresenta um ranqueamento dos professores de todo o estado, contendo seu desempenho no curso de inglês, o engajamento e o número de atividades completas também pelas turmas. Ou seja, não apenas as aulas são datificadas, como a formação continuada também. A dataficação das práticas de ensino dos professores reforça o que Dijck, Poell e Wall (2018) defendem: um monitoramento contínuo disfarçado de ensino personalizado.

Perguntei, durante a segunda entrevista com os participantes, como era para eles a formação continuada obrigatória, ou seja, o curso Mais Inglês que eles devem acessar e desenvolver durante duas horas semanais. Salomão disse que, para dar conta de cumprir as metas, ele se organiza para fazer o curso três vezes por semana, toda segunda, terça e quarta-feira. Ele conta que gosta do curso, mas, esta obrigatoriedade e excesso de cobrança, não é nada agradável. O professor explicou que deseja poder ter mais tempo e mais liberdade para fazer o curso, pois além do Mais Inglês, existem outros cursos que os professores devem fazer. Esse incômodo do Salomão se confirma quando ele diz "a gente queria que tivesse mais espaços, ter menos obrigatoriedade nesse quesito de formação e mais plataforma, né? Deixa um tempo mais livre" (trecho dos fios narrativos). Além do excesso de demandas, a cobrança da DRE e da coordenação da escola reforçam o desconforto do profissional com a formação continuada.

Joana conta que o curso faz mais sentido para ela enquanto professora do que para os próprios alunos. Ela explica que as temáticas encontradas na plataforma condizem melhor com a sua idade e profissão. Sendo assim, desenvolver o curso não é algo ruim, mas precisar acessar semanalmente torna o processo cansativo. Além disso, de 2023 para 2024 suas turmas tiveram uma queda de números no Data Studio o que, conforme a Seduc, é associado a uma queda de desempenho. Por esta razão, Joana passou a ser ainda mais cobrada. A coordenação da escola passou a questioná-la quanto a isso, no sentido de fazer a professora mudar de postura para que os números melhorem e a escola volte a ser destaque. Quando Joana diz: "a gente está passando por um momento de muita cobrança de ranqueamento de escolas, onde a nossa escola não está, de acordo com o *ranking*, não está em primeiro lugar." (trecho do excerto #26 dos fios narrativos), confirma, novamente, o quão monitorado os professores estão sendo.

Ícaro e Júlia não demonstram cansaço e excesso de cobrança em suas práticas de formação continuada. Ícaro afirma gostar do curso e desenvolvê-lo garante uma melhor formação para o professor. Júlia também se identificou com o Mais Inglês e sentiu que as

atividades fluíram, eram agradáveis de serem feitas. Ela não menciona, em suas narrativas, sentir-se cobrada ou sobrecarregada de demandas. Isso se confirma quando ela diz: “começava a fazer o curso, ia fazendo, então era bem gostoso, não foi bastante, não, foi tranquilo.” (trecho do excerto #72 dos fios narrativos).

Observo, novamente, uma diferença grande entre as narrativas de Salomão e Joana e Ícaro e Júlia. De um lado, professores cansados, sobrecarregados, cheios de demandas. De outro, professores que demonstram leveza e fluidez em suas rotinas docentes. Nas histórias de Salomão e Joana, percebo professores reais diante da plataformização e nas histórias de Ícaro e Júlia, encontro apenas a fala da instituição, da Seduc: um discurso de que toda essa política de ensino está sendo um sucesso. Vejo, os efeitos de uma política de ensino neoliberal, a qual busca incansavelmente a geração de mais e mais números “positivos” e, sobretudo, lucro. Além disso, noto a aproximação do setor privado nos ambientes públicos, uma vez que a instituição está transformando os professores envolvidos nesta política em uma grande empresa: incentivando ranqueamento, comparações e busca por mais produtividade.

Além do mais, a narrativa mobilizada pela instituição sobre a plataformização do ensino de inglês, pretende não apenas garantir maior lucro, mas também impor um modelo de ensino, uma concepção de educação e dos sujeitos envolvidos. O uso da plataforma Mais Inglês busca fixar um novo sentido ao ensinar inglês, rearticulando o papel da escola e do trabalho docente.

Nas narrativas de Ícaro e Júlia, o discurso de performatividade se sobressai. Os professores se demonstram encantados com as práticas de ensino diante da plataformização o que confirma o que Ball (2022) aponta sobre este conceito: a performatividade funciona de verdade quando passamos a desejar para nós mesmos aquilo que esperam de nós. Deste modo, Ícaro e Júlia passaram a desejar os benefícios apontados pela Seduc quanto ao uso da plataforma em sala de aula. Evidencia-se, assim, o que defendem Clandinin e Huber (2005), os professores ensinam o que eles são e o que cada situação extrai deles.

3.2.8 Cadê o professor que estava aqui?

Todos os professores participantes dessa pesquisa demonstram uma transição significativa em seu papel docente. Apresento abaixo um infográfico resumindo alguns fios narrativos das histórias dos professores para sintetizar essas mudanças:

Figura 45 - As histórias dos professores participantes



Fonte: Autor, 2025.

Cada professor apresenta particularidades em suas histórias, cada experiência diante da plataformação é única, mas se conectam em alguns aspectos. Por mais que cada um enxergue a plataformação de formas particulares, tanto Salomão, Joana, Ícaro e Júlia vivem um processo de constante monitoramento, cobrança por resultados. Há uma necessidade de atender as expectativas da instituição e atingir os resultados quantitativos desejados.

Salomão e Joana, em particular, expressam um sentimento de sobrecarga de trabalho e a sensação de precisar “fazer por fazer”, ou seja, sem uma preocupação com a qualidade do trabalho entregue, com o processo de ensino e aprendizagem, como um todo. Apesar de Ícaro e Júlia não apontarem em suas narrativas orais a sobrecarga, suas narrativas visuais também demonstram isso.

O uso de tecnologia em sala de aula também é um fator em comum nas narrativas dos professores, uma vez que a obrigatoriedade de se inserir uma plataforma digital em sala de aula aconteceu de forma repentina, sem preparação prévia e, muito menos, a aprovação dos professores. A necessidade de se adaptar a esta ferramenta é um tema que permeia as narrativas apresentadas.

Por fim, destaca-se a despersonalização da prática docente do professor de inglês diante da plataformação. Salomão, Joana, Ícaro e Júlia eram professores mediadores da aprendizagem, aqueles que definiam o conteúdo lecionado, conduziam as aulas e avaliavam os alunos. Hoje, tornaram-se meros cobradores de resultados. A transformação nos papéis docente

demonstra que as vozes e as abordagens de ensino estão sendo apagadas, transferidas para uma plataforma *on-line*.

Essa transferência de papel reforça o que Dijck, Poell e Waal (2018) defendem. Para os autores a plataformização da educação indicia um suposto empoderamento de professores, alunos e familiares, mas “podem aprofundar desequilíbrios de poder e se tornar uma ferramenta de poder disciplinar”. Dito de outro modo, a plataformização reverbera a ilusão de autonomia, sobretudo, dos professores. Funciona como uma espécie de domesticação do corpo docente e discente. Isso tudo é metrificado numericamente, ela quantifica e quando o resultado não é alcançado, vem a punição imediata. Uma domesticação que retira a liberdade e adocece os professores envolvidos no processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Talvez esta esteja sendo a seção mais difícil de ser escrita. É o momento de concluir os quatro anos de estudos no doutorado, o tempo que culminou na produção desta tese. Neste momento, encerro minha jornada acadêmica de mais de onze anos de caminhada com um sentimento de gratidão, pois, apesar de todos os percalços, conclui de forma satisfatória aquilo que propus entregar nessa pesquisa.

Iniciei o doutorado sob orientação do Prof. Dr. Valdir Silva. Professor e pesquisador que tenho um carinho enorme e guardo histórias significativas vivenciadas com ele. Mas que, prematuramente, nos deixou. Depois disso, caminhei sem orientação durante alguns meses até que fui acolhida pelo grupo de pesquisa GPNEL e passei a ser orientada pela Profa. Ana Carolina Laurenttis Brandão. Como isso ocorreu em meu segundo ano de doutorado, precisei reorganizar meu projeto de pesquisa, passar por uma nova submissão ao comitê de ética e construir uma nova fundamentação teórica e metodológica. Constitui-me, portanto, enquanto pesquisadora narrativa. Percebi que, assim como Salomão, Joana, Ícaro e Júlia, também vivenciei experiências narrativas moldadas pela plataformização do ensino de inglês, uma vez que também sou professora de inglês na rede estadual de ensino.

Deste modo, esta pesquisa contribui, em primeiro lugar, para minha formação enquanto professora de inglês e pesquisadora, pois, apoiada na pesquisa narrativa, me possibilitou conhecer, mais profundamente, as experiências dos professores de inglês que, assim como eu, vivem a plataformização do ensino de língua inglesa. Foi uma grande trajetória de aprendizagem, pois aprendi a ser pesquisadora narrativa, a entender como estudar histórias narrativamente, como dar sentido às experiências vividas pelos professores a partir de suas narrativas faladas e desenhadas. Também aprendi como ser uma professora melhor, uma vez que pude conhecer diferentes realidades a partir das histórias da Joana, Salomão, Ícaro e Júlia.

Ao longo desse estudo, busquei dar visibilidade ao papel do professor de inglês diante das novas políticas de ensino em vigência no estado de Mato Grosso e atingir o meu objetivo geral de compreender, por meio das narrativas dos professores de inglês, sua identidade docente diante da plataformização do ensino de línguas adicionais. A partir de uma perspectiva de identidade docente enquanto narrativa construída (Connelly, Clandinin, 1999), construí as seguintes questões de pesquisa: Quais os desafios dos professores de língua inglesa atribuídos em turmas de Ensino Médio a partir do uso obrigatório da plataforma Mais Inglês? Qual o papel do professor de inglês nesse contexto de novas políticas públicas? Quais experiências os

professores estão vivenciando em suas práticas de ensino após a implementação dessas novas políticas públicas?

Tornou-se evidente ao longo do percurso dessa pesquisa que os desafios enfrentados pelos professores de inglês diante da plataforma Mais Inglês foram diversos. A necessidade de adaptação a uma ferramenta nova que chegou “do nada” e foi forçada a ser utilizada sem, ao menos, uma preparação prévia para isso. As dificuldades de conectividade no primeiro ano de implementação (2022), a falta de tempo para gerenciar tantas demandas em sala de aula, conciliadas com as horas obrigatórias de formação continuada também plataformizada, a despersonalização do ensino de inglês e o apagamento do papel do professor.

Todo esse excesso de demandas, atrelado a uma cobrança excessiva por números, transformou, significativamente, o papel do professor de inglês. Ele que antes era o responsável por selecionar o conteúdo, definir a metodologia e a didática proposta para a aula, conduzir suas aulas e, então, avaliar seus alunos perde esse papel passa a ser mero cobrador de resultados. As funções pedagógicas deixaram de ser responsabilidade do professor e passaram a ser atribuídas a plataforma Mais Inglês. A narrativa do professor Salomão, por exemplo, em que ele afirmou que antes da plataforma era um professor mais livre para selecionar o conteúdo ministrado e que, hoje, após a implementação, se vê como um professor cobrador, confirma esta mudança em sua identidade.

As experiências de Salomão, Joana, Ícaro e Júlia foram diversas. Salomão, um professor que demonstrou em suas narrativas a intenção de continuar sempre entregando boas aulas para seus alunos e envolvendo-os no processo de aprendizagem, mas que, diante de todas as cobranças, foi perdendo o encanto e se constitui enquanto aquele que incentiva os alunos para que entreguem mais números, façam mais lições. A experiência de Joana, por sua vez, não fica distante. A professora que começou a jornada docente motivada, querendo ensinar, buscando metodologias que fizeram sentido para ela e para os alunos passou a ser uma mera cobradora de resultados.

Ícaro e Júlia demonstraram estarem tomados pela narrativa institucional. Há nas histórias o apagamento das vozes dos profissionais e a supervalorização da instituição de ensino. Ícaro, professor que antes desenvolvia cafés da manhã culturais, atividades com jogos e música, passou a ser um professor apagado, um profissional que repassa informações e ordens a serem cumpridas. Júlia, a professora intercambista, contou em suas narrativas que as aulas se tornaram mais dinâmicas e interativas para os alunos e que o processo de aprendizagem melhorou. Porém, em suas narrativas visuais, percebo uma professora solitária e que faz uso de métodos tradicionais de ensino. Salomão, Joana, Ícaro e Júlia viveram histórias distintas, mas

que culminam em uma mesma identidade: o apagamento do professor de inglês, a sua substituição por uma plataforma digital.

Diante das dificuldades apresentadas no início desta seção, alguns aspectos investigativos não foram evidenciados nesta pesquisa. Não tive tempo de desenvolver um estudo piloto e aplicar os desenhos e o roteiro de entrevista, anteriormente, poderiam me indicar possíveis melhorias e, então, aprimorar a produção dos textos de campos deste trabalho. Além disso, não pude explorar com a devida profundidade a relação das minhas fundamentações teóricas e demais estudos empíricos desenvolvidos sobre a temática. Dito de outra forma, há muito o que expandir/dizer sobre platformização/ mercantilização da educação. Nesta tese, optei por conceituar plataformas e platformização e, portanto, apresentar um panorama geral desse processo de inclusão das plataformas de ensino no Brasil e no Mato Grosso. Neste trabalho, expus de forma breve o panorama nacional de inclusão de plataformas digitais nas aulas de inglês, a fim de focalizar na plataforma Mais Inglês MT, a qual se constituiu como foco central dessa pesquisa. Entretanto, um aprofundamento desse cenário nacional fica como um convite para investigações futuras.

Ademais, ainda há muito o que se discutir sobre a identidade docente do professor de inglês na atualidade. Este processo de platformização demonstra estar apenas no começo e novas mudanças ocorrerão no fazer docente. Gostaria de desenvolver uma pesquisa longitudinal, acompanhando alguns professores de inglês inseridos em diferentes escolas para acompanhar as transformações pedagógicas com um olhar mais detalhista sobre o processo.

Diante de todo este processo de cobrança por número, fazer por fazer, ranqueamento, certificações, cursos de inglês para indústria, entre outros aspectos que o programa Mais Inglês apresenta afeta não apenas os professores, mas também os alunos. Quais seriam as experiências dos alunos diante da platformização do ensino de inglês? Quais os impactos no seu processo de aprendizagem? Certamente, essa poderia ser um outro caminho investigativo e fonte de novas reflexões. Diante disso, este trabalho abre espaço para pesquisas futuras mais profundas sobre identidade docente e platformização do ensino, tanto investigando o professor quanto o aluno. Assim, esta pesquisa conta como uma contribuição aos estudos em Linguística Aplicada e pesquisa narrativa e como uma instigação para que se desenvolva, cada vez mais, pesquisas que deem visibilidade ao papel dos professores diante das novas políticas públicas de ensino que estão, com o passar do tempo, ganhando forças em diferentes estados brasileiros.

Por fim, espero que esse trabalho reforce o convite para que continuemos lutando para nos mantermos, de alguma forma, como os professores que realmente desejamos ser e não aqueles que a sociedade impõe que sejamos. Que professores, pesquisadores e alunos se

mantenham na árdua missão de continuarmos construindo um contexto educacional significativo.

REFERÊNCIAS

- ALEIXO, Célia Regina Lessa; CALVO, Luciana Cabrini Simões; Novelli; Josimayre. **PROINTE – Inglês: contexto de aprendizagem e desenvolvimento da identidade docente.** Rev. Bras. Linguíst. Apl., v. 21, n. 1, p. 31-54, 2021.
- ARAGÃO, Rodrigo Camargo. **São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula.** 2007. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- BALL, S. **Educação Global S.A: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal.** 23. ed. Ponta Grossa: UEPG, 2022.
- BARBOSA, S. M. A. D.; BEDRAN, P. F. **Espelho, espelho meu! Que professor sou eu? Investigando a identidade profissional de professores de língua na disciplina de Estágio Supervisionado em um Curso de Licenciatura em Letras.** SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, v. 20, n. 3, p. 65-92, dez. 2017. Disponível em: file:///C:/Users/SAVANA/Downloads/Espelho_Espelho_meu_Que_professor_sou_eu_Investiga.pdf. Acesso em: 12/07/2024.
- BARBOSA, R. P.; ALVES, N. **Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação.** Revista e-curriculum, São Paulo, v. 21, 01 – 26, 2023. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/61619/43301> Acesso em: 04/11/2024.
- BARCELOS, A. M. F. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan approach.** 2000. Tese (Doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua). College of Education, The University of Alabama, Tuscaloosa.
- BARCELOS, A. M. F. (2016). **Student teachers' beliefs and motivation, and the shaping of their professional identities.** In: P. Kalaja, A. M. F. Barcelos, M. Aro & M. Ruohotie-Lyhty (Eds.), *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching* (pp. 71-96). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- BARCELOS, A. M. F. **Compreendendo a pesquisa (de) narrativa.** In: GOMES JR, R. C. (org.). **Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 243p.
- BARKHUIZEN, G., Benson, P., & Chik, A. (2014). **Narrative inquiry in language teaching and learning research.** New York: Routledge.
- BRANDÃO, A. C. L. **Shall we dance? Colaboração e histórias do processo de busca por parceiros de tandem.** 2011. 184 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/15396?locale=pt_BR. Acesso em: 20 out. 2022.
- BRANDÃO, A. C. L. **Designing and implementing language teaching materials: composing an EFL teacher identity.** Tese de doutorado em Linguística Aplicada. Department of Applied Linguistics and Communication, Birkbeck, University of London, Londres. 2017.

BRANDÃO, A. C. L.; Oliveira, V. A; Santos, G. P. **A Pesquisa Narrativa Visual e o Estudo da Identidade do Professor de Língua Inglesa.** Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(62.2): 000-000, mai./ago. 2023.

BRANDÃO, A. C. L. **English Remote Teaching in Drawings: Stories of Teacher Resilience in Brazilian State Schools.** In: Kalaja, P., & Melo-Pfeifer, S. Visualising Language Students and Teachers: Advancing Social Justice in Education. Multilingual Matters, 2024.

CLANDININ, D. Jean. **Narrative and story in teacher education.** In: T. Russell and H. Munby (Eds.), **Teachers and teaching: From classroom to reflection** (pp. 124–137). London: Falmer Press, 1992.

CLANDININ, D. J., & CONNELLY, F. M. (1996). **Teachers' professional knowledge landscapes: Teacher stories - stories of teachers - school stories - stories of schools.** Educational Researcher, 25(3), 24-30.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, M. **Narrative Inquiry: experience and story in qualitative research.** San Francisco: Jossey Bass Publishers, 2000.

CLANDININ, D. Jean & Huber, M. **Shifting stories to live by: Interweaving the personal and professional in teachers' lives.** In: D. Beijaard, P. C. Meijer, G. Morine-Dershimer & H. Tillema (Eds.), **Teacher professional development in changing conditions** (pp. 43-59). Dordrecht, The Netherlands: Springer, 2005.

CLANDININ, D. Jean; Huber, J., Huber, M., Murphy, M. S., Orr, A. M., Pearce, M., & Steeves, P. **Composing diverse identities: Narrative inquiries into the interwoven lives of children and teachers.** London: Routledge, 2006.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa.** 2. ed. Tradução: Fábio Mariani e Magda Mattos. Uberlândia: EDUFU, 2015. Título original: **Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research.**

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Educação em um cenário de plataformização e de economia dos dados: problemas e conceitos** Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR - São Paulo, SP: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience.** New York: Teachers College Press, 1988.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Stories of Experience and narrative Inquiry.** Educational Researcher, 1990, 19(5), p.2-14.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. (orgs.) **Shaping a professional identity: Stories of educational practice.** New York: Teachers College Press. 1999.

COSTA, Carine Rodrigues da; OJEDA, Caroline Martins; LOPES, Rosemara Perpetua. **Plataformização na educação superior pública e seus efeitos no Brasil.** Colloquium

Humanarum, Presidente Prudente, v. 22, p. 1-18 jan/dez 2025, e245047. Acesso em: 22 abr. 2025.

DECUYPERE, Mathias; GRIMALDI, Emiliano; LANDRI, Paolo. **Introduction: Critical studies of digital education platforms**. Critical Studies. *In*: Education, 2021, Vol. 62, nº. 1, 1–16. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1866050>. Acesso em: 30 de abr. 2025.

EVANGELISTA, R. Prólogo. *In*: **Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br). Educação e Tecnologias Digitais: desafios e estratégias para a continuidade da aprendizagem em tempos de COVID-19**. São Paulo: CGI.br, 2021. p. 19-34. Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/7/20211124201927/estudos-setoriais-educacao-e-tecnologias-digitais.pdf>. Acesso em: 04/11/2024.

FLEW, Terry. **Regulating Plataforms**. Polity Press Polity Press, Cambridge. 2022

FLORES, M. A. **Aprender a ser professor: dilemas e (des)continuidades**. Revista de Estudos Curriculares, Braga, v. 1, n. 2, p. 189-212, 2003.

FLORES, M. A. **Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades**. Revistas eletrônicas, PUC RS. v. 38, n. 1, p. 138-146, jan.-abr. 2015.

GARCIA, Carlos Marcelo. **A identidade docente: constantes e desafios**. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GOMES JUNIOR, Ronaldo Corrêa. **Identidades Metaforizadas**. 1ed - Campinas, SP: Pontes Editora, 2021.

GOMES JUNIOR, Ronaldo Corrêa. **Retratos do eu: as identidades metaforizadas de aprendizes universitários de inglês em Hong Kong e no Brasil**. 2015. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). - Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/MGSS-9WVMBJ>. Acesso em: 10.11.2024.

GOODSON *et al.* **Narrative Learning**. London; New York: Routledge, 2010.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: the grammar of visual design**. London and New York: Routledge, 2006. 304 p.

LASCOUMES, Pierre; LE GALÈS, Patrick. **A ação pública abordada pelos seus instrumentos**. Revista Pós Ciências Sociais, São Luís, v. 9, n. 18, p. 19-44, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/1331>. Acesso em: 17 abr. 2025.

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem**. Pelotas: Educat, 2016. 326 p. Disponível em: 00Lingua Estrangeira.pmd (leffa.pro.br).

LEFFA, V. J. **Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras.** In: LEFFA, Vilson J. (org.). O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 353-376. Disponível em: Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras (leffa.pro.br).

LIEBLICH, A.; TUVAL-MASHIACH, R; ZILBER, T. **Narrative Research: Reading, analysis and interpretation.** Thousand Oaks: Sage, 1998.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1994.

MISHLER, E. **Storylines: craftartists' narratives of identity.** Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1999.

MOITA LOPES, L.P. **Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula.** Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L.P. (org.). **Identidades Discursivas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

NEVES, José Luiz. **PESQUISA QUALITATIVA – CARACTERÍSTICAS, USOS E POSSIBILIDADES.** CADERNO DE PESQUISAS EM ADMINISTRAÇÃO, SÃO PAULO, V.1, Nº 3, 2º SEM./1996. Disponível em: <https://encr.pw/kAXSq> . Acesso em: 18 de julho de 2024.

NORTON, B. **Language, identity, and the ownership of English.** TESOL Quarterly, vol. 31, n. 3, p. 409-429, 1997.

NUNAN, D.; CHOI, J. **Language, culture and identity: Framing the issue.** In: NUNAN, D.; CHOI, J. Language and culture: Reflective narratives and the emergence of identity. New York/ London: Routledge, 2010, p. 1-13.

OLIVEIRA, B.M; BARCELOS, A. M. F. **Identidade e motivação de professores pré-serviço de inglês e suas crenças sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa: um estudo longitudinal.** Revista Contemporânea de Educação, vol. 7, n. 13, janeiro/julho de 2012.

OLIVEIRA, João Ferreira. **A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da Universidade Federal de Goiás.** 2000. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23112001-150126/es.php>. Acesso em: 22 abr. 2025.

O Dilema das Redes (The Social Dilemma). Direção: Jeff Orlowski. Estados Unidos: Exposure Labs; Argent Pictures; The Space Program, 2020. Disponível em: Netflix. Acesso em: 2 jul. 2025.

PAIVA, V. L. M. O. **Identity, motivation and autonomy from the perspective of complex dynamical systems.** In: MURRAY, G; GAO, X; LAMB, T. Identity, motivation and autonomy in language learning. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 2011b.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de Pesquisa em Linguística**. 1 ed. - São Paulo: Parábola, 2019.

PESSANHA, Roberto M. **Plataformização da Educação: Um debate necessário**. *In*: Seminário Educacional – Plataformização da Educação: um debate necessário. APP-Sindicato, Curitiba: 01 jul. 2023.

ROLLEMBERG, Ana Tereza Vieira Machado. **Histórias de vida de duas professoras: narrativas como instrumento de construção da identidade profissional**. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). *Identidades Discursivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p.249-271.

RODRIGUES, A. S. P.; SACHINSKI, G. P.; MARTINS, P. L. O. **A construção da identidade docente e sua relação com a prática pedagógica**. *Revista Teias* V. 23 n 71. out./dez. 2022.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. **Formação de professores na cultura do desempenho**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sZHrDhGjzhYX6MBbJ68Kjqt/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 17 abr. 2025.

SHERIDAN, J.; CHAMBERLAIN, K.; DUPUIS, A. (2011). **Timelining: Visualizing experience**. *Qualitative Research*, v. 11, n. 5, p. 552-569.

SILVA, P. P. **EdTech e a plataforma da educação**. Tese de doutorado, UFRJ, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <http://www.bdt.uerj.br/handle/1/19281> Acesso em 04/11/2024.

SILVA, Willian Oliveira da. **Entre currículos e plataformas educacionais: a precarização do trabalho dos professores de sociologia no Paraná**. Mestrado profissional em sociologia em rede nacional instituição de ensino: universidade federal do paraná, fortaleza biblioteca depositária: biblioteca, 2014.

SILVA, T. T. **A produção social da identidade e da diferença**. *In*: SILVA, T. T. (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2003. p.73-102.

SILVA, Valdir Silva; SILVA, Rodrigo Santana da; SEBA, Adson Luan Duarte Vilasboas. **Do laboratório de informática ao smartphone: entre restrições, reconfigurações e adaptações da escola na (pós)pand mia**. *In*: *Tecnologia e Ensino de Línguas: Uma década de pesquisa em Linguística Aplicada*. Vilson J. Leffa ... [et al.] (organizadores). - 1. ed. - Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020.

SOARES, Simaria de Jesus. **PESQUISA CIENTÍFICA: UMA ABORDAGEM SOBRE O MÉTODOS QUALITATIVO**. *Revista Ciranda – Montes Claros*, v. 1, n.3, pp. 168-180, jan/dez-2019. Disponível em: <http://www.periodicos.unimontes.br/ciranda>. Acesso em: 18 de julho de 2024.

SRNICEK, Nick. **Platform Capitalism**. Wiley, 2016, 120 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TELLES, J. “É pesquisa, é? Ah, não quero não bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem e Ensino*, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

TELLES, J. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: Que histórias contam os futuros professores? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 4, n. 2, p. 57-83, 2004.

VAN DJICK, José; POELL, Thomas. Social media platforms and education. *In*: Burgess, Jean; Marwick, Alice; Poell, Thomas (Ed.). **The SAGE Handbook of Social Media**. S.l.: SAGE Publications Ltd, 2018.

VAN DJICK, José; POELL, T.; DE WAAL, M. **The platform society**. New York: Oxford University Press, 2018.

VAN DJICK, J. **A Sociedade da Plataforma: entrevista com José Van Djick**. Laboratório de pesquisa Digi labour, 2019. Disponível em: <https://digilabour.com.br/pt/a-sociedade-da-plataforma-entrevista-com-jose-van-dijck/>, Acesso em 07/11/2024.

VAN DIJCK, José. Ver a floresta por suas árvores: visualizando plataformização e sua governança. **Matrizes**, v. 16, n. 2, p. 21-44, 2022.

WEBER, S. Using visual images in research. *In*: J.G. Knowles and A.L. Cole (eds). **Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues** (pp. 41–53). London: Sage, 2008.

WEININGER, M. J. **Do aquário em direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno**. *In*: LEFFA, V. J. (org.). O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001, p. 41-68.

ANEXOS

1 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: NARRATIVAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DA REDE ESTADUAL DE MATO GROSSO: A PLATAFORMIZAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS E A IDENTIDADE DOCENTE

Responsável pela pesquisa: Prof. Me. Beatriz Arruda Acosta Ferreira da Cruz

Endereço: Cep: 78216-622

Telefone: 065 9 9956-4631

E-mail: beatriz.acosta@unemat.br

Equipe de pesquisa: Prof. Me. Beatriz Arruda Acosta Ferreira da Cruz

Orientador: Prof. Dra. Ana Carolina Laurentiis Brandão

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, da pesquisa *Narrativas de professores de língua inglesa da rede estadual de mato grosso: a plataformação do ensino de línguas adicionais e a identidade docente*. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, selecione a opção “concordo”. Automaticamente, será enviada em seu e-mail, uma cópia das suas respostas e o comprovante de participação. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Para eventuais consultas, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Unemat pelo telefone: (65) 3221-0067 ou através do e-mail: cep@unemat.br.

Nesta pesquisa, busco investigar as narrativas de professores de inglês da rede básica de ensino, que atuam em turmas de Ensino Médio. Ao aceitar fazer parte desta pesquisa, você concorda em participar de uma entrevista online via *google meet* para relatar sobre suas experiências e vivências em sala de aula após a implementação da Plataforma EF como recurso pedagógico.

Qualquer item que identifique os sujeitos será omitido ou substituído (no caso de nomes de pessoas ou instituições que possam facilitar sua identificação, nomes fictícios serão atribuídos). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim as identidades serão preservadas.

Os riscos de participação nesta pesquisa relacionam-se a eventuais desconfortos de ordem emocional, como reações emocionais negativas que poderão se manifestar quando os professores compartilharem, por exemplo, histórias profissionais ou pessoais não tão bem-sucedidas relacionadas às tecnologias digitais. Sendo assim, os participantes poderão procurar o pesquisador para conversar e contar com todo o suporte emocional que for possível lhe oferecer.

Informo que todos os dados ficarão armazenados na memória virtual da ferramenta *Google Drive*. Caso terceiros tenham acesso ao link da pasta virtual, estes não terão acesso integral aos dados, somente perante a permissão do administrador que, neste caso, é o pesquisador. Dessa maneira, mesmo que o computador seja invadido ou roubado, os dados fornecidos pelos participantes estarão protegidos e preservados, uma vez que todos os nomes e outros elementos identificatórios serão substituídos por pseudônimos. Outro possível risco é o desgaste pelo tempo para participação da entrevista, entretanto, antes de entrar na reunião online, os participantes serão informados do tempo previsto de 1 hora.

Com base nas informações aferidas será possível conhecer as narrativas perfil dos professores de língua inglesa que atuam em turmas de Ensino Médio. Sendo assim, os benefícios de participação nesta pesquisa incluem proposição de ações que possam contribuir com a formação continuada dos participantes, por meio da oferta, por exemplo, de especialização, cursos de formação (oficinas e *workshops*) e *webinários* (seminários online), além de reflexões relevantes quanto a identidade docente atual.

Os dados obtidos ficarão arquivados com o pesquisador responsável por este projeto e poderão ser reutilizados para outros estudos e publicações científicas.

Esclareço que o resultado da pesquisa será divulgado pelo pesquisador aos participantes e em eventos científicos sempre preservando a integridade de todos os dados. Os professores participantes não terão nenhum ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os participantes são livres para interromper suas participações nesta pesquisa e retirarem seus dados a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

O sucesso dessa pesquisa e dos propósitos a ela relacionados depende muito de sua preciosa colaboração.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato a qualquer momento com a pesquisadora pelo e-mail: beatriz.acosta@unemat.br

Caso aceite participar deste estudo, assinale a opção concordo na seção abaixo:

Eu autorizo a utilização de minhas respostas fornecidas para essa entrevista, nas pesquisas produzidas, respeitando a integridade de meus dados e a minha identidade pessoal, em consonância com os estabelecidos pela Resolução Nº 510, de 07/04/16, do Conselho Nacional de Ética e Pesquisa do Ministério da Educação.

☐ Concordo.

☐ Discordo.

Nome do Participante _____

Assinatura do Participante _____

Responsável pela Pesquisa: _____ (assinatura)

Beatriz Arruda Acosta Ferreira da Cruz