

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
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

PRISCILA BORGES COUTINHO

**O USO DO GOOGLE TRADUTOR POR PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA
NAS AULAS DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE TANGARÁ DA
SERRA-MT: UM ESTUDO DE CASO**

CÁCERES – MT

2026

PRISCILA BORGES COUTINHO

**O USO DO GOOGLE TRADUTOR POR PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA
NAS AULAS DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE TANGARÁ DA
SERRA-MT: UM ESTUDO DE CASO**

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 Doutora em Linguística, sob a orientação da Professora Dra. Bárbara Cristina Gallardo, e coorientação do Professor Dr. Valdir Silva (*in memoriam*)

CÁCERES – MT

2026

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

C871u Coutinho, Priscila Borges.

O USO DO GOOGLE TRADUTOR POR PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NAS AULAS DA REDE
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE TANGARÁ DA SERRA-MT: UM ESTUDO DE CASO / Priscila Borges
Coutinho. - Cáceres, 2026.

154f.: il.

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

Orientador: Dra. Bárbara C. Gallardo.

1. Google Tradutor. 2. Multiletramentos. 3. Tradução automática. I. Gallardo, Dra.
Bárbara C. II. Título.

UNEMAT / MTSCB

CDU 81`255

PRISCILA BORGES COUTINHO
O USO DO GOOGLE TRADUTOR NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA DE
PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE TANGARÁ
DA SERRA-MT: UM ESTUDO DE CASO

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Bárbara Cristina Gallardo
Orientadora – PPGL/UNEMAT

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

Profa. Dra. Erika Regina Soares de Souza
Avaliadora Externa – UNEMAT

Profa. Dra. Marlene de Almeida Augusto de Souza
Avaliadora Externa – UFS

Profa. Dra. Reny Gomes Maldonado
Avaliadora Externa – UNIR

APROVADA EM: 15/04/2026

PRISCILA BORGES COUTINHO

Dedico essa tese aos meus Pais e esposo, e a minha saudosa avó Sebastiana (*in memorian*)
que estiveram presente em todo processo de doutoramento.

A Deus;

Aos meus pais Ivo e Regina, ao meu esposo Gustavo, a minha irmã Daniele, pelo incentivo e apoio durante todo o processo de doutoramento;

À minha orientadora Profa. Dra. Bárbara Cristina Gallardo; pela dedicação, suporte e paciência em todo o processo de escrita da tese, a minha eterna gratidão!

Às professoras da Banca de Qualificação e Defesa: Profa. Dra. Ana Carolina de Laurentiis Brandao; Profa. Dra. Erika Regina Soares de Souza; Profa. Dra. Marlene de Almeida Augusto de Souza e Profa. Dra. Reny Gomes Maldonado; pelas valiosas contribuições para a melhoria da escrita e desenvolvimento da tese;
E a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desse processo de escrita da Tese.

Gratidão a todos!

“Todo texto é único e é, ao mesmo tempo, a tradução de outro texto. Nenhum texto é completamente original porque a própria língua, em sua essência, já é uma tradução: em primeiro lugar, do mundo não-verbal e, em segundo, porque todo signo e toda frase é a tradução de outro signo e de outra frase. Entretanto, esse argumento pode ser modificado sem perder sua validade: todos os textos são originais porque toda tradução é diferente. Toda tradução é, até certo ponto, uma criação e, como tal, constitui um texto único”

(Octávio Paz, 2019)

“Afiml não é por acaso que até hoje, em nosso mundo cada vez mais computadorizado, não há nem a mais remota possibilidade de que uma máquina venha substituir satisfatoriamente o homem na realização de uma tradução”

(Rosemary Arrojo, 2007)

“Quando não se sente a estranheza, mas o estranho, a tradução cumpriu seu papel supremo; mas quando a estranheza aparece em si mesma e talvez obscureça até mesmo o estranho, é quando o tradutor deixa escapar que não está à altura de seu original”

(Wilhelm von Humboldt, 2000)

Esta tese investiga o uso de tradutores automáticos por professores de Língua Inglesa da rede estadual de educação básica do município de Tangará da Serra/MT, com foco nas práticas pedagógicas mediadas pelo Google Tradutor e outras ferramentas digitais. A pesquisa fundamenta-se na Teoria dos Multiletramentos, proposta pelo New London Group (1996), e dialoga com estudos de Barton e Lee (2015), Arrojo (2007), Rajagopalan (2003), Moita-Lopes (2008) e Pennycook (2001), acerca das tecnologias digitais e do ensino de línguas. O objetivo geral consiste em compreender como professores de Língua Inglesa se apropriam de tradutores automáticos em suas práticas docentes. Como objetivos específicos, busca-se identificar as ferramentas mais utilizadas, analisar as estratégias pedagógicas adotadas e compreender os benefícios e limitações percebidos pelos participantes quanto ao uso dessas tecnologias no ensino-aprendizagem. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza interpretativista, desenvolvida por meio de estudo de caso. Os dados foram gerados a partir da aplicação de um questionário on-line, elaborado no Google Forms, respondido por dezessete professores da rede estadual de ensino básico. Posteriormente, realizou-se uma etapa complementar de coleta de dados, via WhatsApp, com dez participantes, com o objetivo de aprofundar aspectos relacionados ao uso pedagógico dos tradutores automáticos. Os resultados evidenciam que o Google Tradutor constitui a principal ferramenta utilizada pelos professores participantes, especialmente como suporte para tradução de vocabulário, compreensão textual e auxílio em atividades de leitura. Constatou-se, ainda, que o uso dessas ferramentas ocorre de maneira crescente no contexto escolar, embora marcado por desafios relacionados à formação docente, à infraestrutura tecnológica e à necessidade de desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas no uso de tecnologias digitais.

Palavras-chave: Google Tradutor; multiletramentos; ensino de Língua Inglesa; tecnologias digitais; tradução automática.

This thesis investigates the use of automatic translators by English language teachers working in the state basic education system in the municipality of Tangará da Serra, Mato Grosso, Brazil, focusing on pedagogical practices mediated by Google Translate and other digital tools. The study is grounded in the Theory of Multiliteracies proposed by the New London Group (1996) and is supported by discussions developed by Barton and Lee (2015), Arrojo (2007), Rajagopalan (2003), Moita-Lopes (2008), and Pennycook (2001) regarding digital technologies and language teaching. The main objective of this research is to understand how English language teachers appropriate automatic translators in their teaching practices. The specific objectives are to identify the most commonly used tools, analyze the pedagogical strategies adopted, and understand the benefits and limitations perceived by the participants regarding the use of these technologies in the teaching-learning process. This research is qualitative and interpretativist in nature and was developed through a case study approach. Data were generated through an online questionnaire created using Google Forms and answered by seventeen teachers from the basic education system. Subsequently, a complementary stage of data collection was conducted via WhatsApp with ten participants in order to deepen discussions related to the pedagogical use of automatic translators. The results indicate that Google Translate is the main tool used by the participating teachers, especially as support for vocabulary translation, text comprehension, and reading activities. Furthermore, the study reveals that the use of these tools has been increasing in the school context, although it is still marked by challenges related to teacher education, technological infrastructure, and the need to develop critical pedagogical practices regarding the use of digital technologies.

Keywords: Google Translate; multiliteracies; English language teaching; digital technologies; automatic translation.

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
GT	Google Tradutor
IA	Inteligência Artificial
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério da Educação
MI	Mais Inglês
MOOCs	Massive Open Online Courses
ML	Machine Learning
MT	Mato Grosso
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
SEDUC	Secretaria do Estado de Educação Esporte e Lazer
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso

Figura 1 — <i>Google Translate</i>	78
Figura 2 — <i>Talk & Translate</i>	79
Figura 3 — <i>Google Lens</i>	79
Figura 4 — <i>Cambridge Dictionary</i>	80
Figura 5 — <i>Linguee</i>	81
Figura 6 — <i>DeepL Tradutor</i>	81
Figura 7 — Organograma da política pública de línguas estrangeiras	89
Figura 8 — Índice de engajamento na plataforma Mais Inglês	122
Figura 9 — <i>Ranking</i> semanal dos engajamentos das escolas	123
Figura 10 — <i>Ranking</i> semanal dos engajamentos das escolas	124
Figura 11 — Listagem de professores de espanhol – rede estadual de ensino básico de Tangará da Serra/MT	125
Figura 12 — Listagem de professores de Língua Inglesa – rede estadual de ensino básico de Tangará da Serra/MT (parte 1)	126
Figura 13 — Listagem de professores de Língua Inglesa – rede estadual de ensino básico de Tangará da Serra/MT (parte 2)	127
Figura 14 — Listagem de professores de Língua Inglesa – rede estadual de ensino básico de Tangará da Serra/MT (parte 3)	128

Gráfico 1 — Gênero dos participantes	94
Gráfico 2 — Nível de escolaridade	97
Gráfico 3 — Conhecimento sobre ferramentas de tradução automática	97

Tabela 1 — Traduções equivocadas/esdrúxulas sugeridas pelo <i>Google</i> Tradutor	71
Tabela 2 — Ano de graduação dos professores entrevistados	94
Tabela 3 — Escolas Estaduais	95
Tabela 4 — Ano/série	96
Tabela 5 — Tempo de profissão	96
Tabela 6 — Utilização ferramentas de tradução	98
Tabela 7 — Ferramentas	99
Tabela 8 — Experiência com os tradutores <i>on-line</i>	100

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I	26
1.1 Compreendendo o uso das Tecnologias no Ensino de Línguas	27
1.2 O Papel das Tecnologias Digitais no Ensino de Línguas Estrangeiras	38
1.3 Estado da Arte	40
1.4 A formação de professores na era digital	48
CAPÍTULO II	64
2.1 O Google, a tradução e o ensino de língua inglesa	64
2.2 Tradução por máquina e o ensino de língua inglesa	67
2.2.1 Tradução como uma quinta habilidade	68
2.3 Inteligência Artificial (IA)	71
2.3.1 O tipo de IA utilizada pelo Google Tradutor para gerar as traduções	73
2.4 Ferramentas digitais para aprendizagem de língua estrangeira	82
CAPÍTULO III	88
3.1 Natureza epistemológica da pesquisa	88
3.2 Método de pesquisa	89
3.3 Participantes da pesquisa	90
3.4 Procedimentos da pesquisa	91
3.5 Contexto do ensino de Língua Inglesa da Rede Estadual de Ensino Básico do Município de Tangará da Serra/MT	93
3.5.1 Programa Mais Inglês MT	94
3.6 Compreendendo a metodologia da pesquisa	98
3.7 Contexto e participantes do estudo	100
3.8 Instrumentos de coleta de dados	101
CAPÍTULO IV	102
4.1 Análise das respostas dos professores referente ao Questionário II	113
REFERÊNCIAS	141
ANEXOS	154

INTRODUÇÃO

Este estudo, desenvolvido no doutorado, está relacionado à trajetória de vida da pesquisadora. Desde a infância, mantive uma afinidade com a língua estrangeira, por tradução e pelo processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa como segunda língua.

O relato a seguir situa-se em um lócus de enunciação pessoal, ancorado em minha trajetória como aprendiz e futura profissional da língua inglesa. Aos oito anos de idade, manifestei interesse em iniciar um curso de idiomas, o que levou meus pais a matricular-me na escola *Network – The Kids Club*, situada no município de Barra do Bugres/MT. A docente responsável, Judith, desempenhou papel fundamental na constituição de minha identidade linguística e profissional. Sua prática pedagógica, marcada pela leveza, dinamismo e ludicidade, despertou em mim uma relação afetiva e motivadora com o aprendizado do inglês. Essa experiência inicial, que perdurou até minha formatura no curso, consolidou-se como um marco formativo, servindo de base para minha posterior decisão de seguir a carreira docente e aprofundar-me nos estudos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas.

Os anos se passaram e a escola trocou de nome, passou a ser uma escola franqueada chamada Cultura Norte Americana (CNA). Após o término do último livro para concluir o curso de inglês, fui submetida a uma prova oral para saber o meu nivelamento antes de ingressar na nova escola. Obtive a nota máxima. Ao finalizar o último livro do curso de idiomas, na escola CNA, finalmente me formei. Essa formação despertou em mim a vontade de lecionar. Assim, prestei o vestibular para o curso de Letras, na UNEMAT de Tangará da Serra, e fui aprovada. Após o término da graduação, prestei concurso público SEDUC, e obtive aprovação para lecionar na rede estadual de educação de Mato Grosso.

A tradução sempre foi um tema que chamou muito a minha atenção, principalmente, quando eu me deparava com traduções equivocadas sugeridas pelos tradutores *on-line*, sobretudo, aquelas sugeridas pelo *Google Tradutor*. Atuei como tradutora/intérprete em um evento da NASA, em 2019, e sempre possuí interesse neste objeto de estudo. Assim, o meu olhar foi direcionado para a pesquisa em tradução, sobretudo, as produzidas no âmbito escolar, junto aos professores de língua inglesa.

O interesse em estudar esse tema surgiu da observação de que, embora o *Google Tradutor* seja amplamente utilizado, muitas vezes, a meu ver, suas traduções apresentam erros e limitações, o que pode prejudicar o aprendizado de idiomas. Dado o crescente uso de

tecnologias em ambientes educacionais, é essencial investigar como essas ferramentas podem ser mais bem aproveitadas e integradas ao processo de ensino, especialmente, no que diz respeito à formação crítica dos alunos.

O uso de tradutores automáticos, como o Google Tradutor, em ambientes educacionais, apresenta grande potencial para contribuir com o processo de ensino, especialmente quando incorporado de forma crítica e consciente. Essas ferramentas oferecem acesso rápido a traduções de palavras, frases e até textos mais complexos, o que pode ajudar alunos a superar barreiras linguísticas e facilitar a compreensão de conteúdos em outros idiomas. No entanto, o simples uso dessas tecnologias, sem uma abordagem pedagógica adequada, pode limitar o aprendizado e dificultar o desenvolvimento de habilidades linguísticas mais aprofundadas.

Uma abordagem crítica no ensino com tradutores automáticos envolve ensinar os alunos a analisar e questionar as traduções fornecidas, identificando possíveis imprecisões e limitações contextuais. Esse processo desenvolve a capacidade de interpretação e raciocínio crítico, além de fomentar a autonomia dos estudantes no uso das tecnologias.

Tradutores automáticos muitas vezes geram resultados literais ou inadequados ao contexto cultural e linguístico, o que requer do usuário uma avaliação criteriosa do material traduzido. Caseli (2017) aponta que na tradução direta, ocorre o mapeamento direto das unidades lexicais fonte para as unidades lexicais alvo, ou seja, sem que nenhuma etapa de análise sintática ou semântica seja realizada. Logo, o problema de não fidelidade texto/tradução fica evidenciado.

Ademais, o ensino crítico busca integrar os tradutores automáticos como ferramentas auxiliares e não substitutivas no aprendizado de idiomas. Por exemplo, ao utilizar o Google Tradutor, os alunos podem comparar suas próprias produções linguísticas com as sugestões da ferramenta, analisando erros e possibilidades de reescrita. Conforme Teixeira & Silva (2025), essa prática não apenas aprimora a competência linguística, mas também incentiva o pensamento reflexivo sobre as nuances de cada idioma, como expressões idiomáticas, gírias e construções culturais.

Ainda segundo os autores, a relação entre tradutores automáticos e ensino crítico também abrange a ética no uso dessas ferramentas. Com o crescimento da inteligência artificial, é fundamental discutir com os estudantes as implicações éticas, como a dependência excessiva de tradutores, a originalidade das produções acadêmicas e a importância de desenvolver habilidades que não dependam exclusivamente de tecnologias.

Dessa forma, ao explorar os benefícios e as limitações do uso de tradutores automáticos, os professores podem promover práticas pedagógicas que vão além da simples instrumentalização tecnológica, priorizando um aprendizado significativo, reflexivo e alinhado às necessidades contemporâneas dos estudantes.

Assim, compreender os benefícios e as limitações do Google Tradutor em contextos pedagógicos ajudará a fomentar uma abordagem mais consciente e crítica no uso de tradutores automáticos, promovendo um aprendizado mais eficaz e alinhado às necessidades dos estudantes.

Inicialmente desenvolvido para ser uma ferramenta de tradução instantânea, o Google Tradutor ultrapassou seu propósito original tornando-se um potencial aliado capaz de contribuir para o aprendizado de idiomas e, eventualmente, para aquisição de segunda língua entre pessoas dos mais variados níveis de escolaridade.

O fácil acesso é um fator que possibilita alunos e professores a terem maior esclarecimento a fim de superarem eventuais barreiras linguísticas de forma imediata, proporcionando um ambiente mais interativo e dinâmico dentro e fora da sala de aula. Contudo, o uso do Google Tradutor no contexto educacional ainda carece de debates sobre sua eficácia e as melhores práticas para a sua integração pedagógica.

No ambiente escolar contemporâneo, a visão sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras evolui para potencializar não apenas a aquisição de competências linguísticas, mas também o letramento digital. Desse modo, nesse cenário, é essencial refletirmos sobre o papel do Google Tradutor como uma ferramenta que complementa, mas que não substitui métodos tradicionais de ensino, e sobre como ele pode ser empregado para fortalecer experiências educacionais, promovendo uma aprendizagem mais autônoma e seguramente contextualizada.

Nesse sentido, esta pesquisa propõe desenvolver um estudo procurando refletir sobre as abordagens que têm sido utilizadas atualmente no sistema educacional da rede pública, a partir das contribuições de professores, por meio de visões sobre o uso de ferramentas de tradução on-line.

Para isso, inscrevemos a pesquisa na área de concentração de Estudos de Processos Linguísticos, no âmbito da linha de pesquisa Estudo de Processos de Práticas Sociais da Linguagem, do programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso.

As principais questões que direcionam esta pesquisa são: Quais ferramentas de tradução são usadas pelos professores de LI, da rede estadual de ensino de Tangará da Serra? Como essas ferramentas são utilizadas nas práticas docentes?

Para desenvolver o estudo, pautamos na Teoria dos Multiletramentos, sustentada, a priori, pelos pesquisadores norte-americanos do *The New London Group* (1996), para compreender como os professores que participaram da pesquisa apropriam-se de tradutores automáticos em sala de aula. Como base teórica, utilizamos preceitos defendidos por Barton e Lee (2015) que discutem sobre a linguagem on-line e as práticas de ensino-aprendizagem que emergem e ocorrem por meio eletrônico.

Adotamos como percurso metodológico uma pesquisa qualitativa, de natureza interpretativista, desenvolvida por meio de estudo de caso, no âmbito da Linguística Aplicada. A investigação busca compreender as percepções e práticas docentes relacionadas ao uso de tradutores automáticos no ensino de Língua Inglesa, considerando os significados produzidos pelos participantes em seus contextos de atuação.

Para responder às indagações, o objetivo geral desta pesquisa visa investigar como os professores da rede estadual de ensino de Tangará da Serra- MT se apropriam de tradutores digitais ou outras ferramentas de tradução em suas práticas docentes. Isto é, buscamos analisar quais são os tradutores digitais escolhidos pelos professores e como eles são utilizados nas práticas de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.

Enquanto objetivos específicos podemos elencar que essa pesquisa visou identificar as ferramentas mais utilizadas, analisar as estratégias pedagógicas adotadas e, por fim, avaliar os benefícios e limitações percebidos pelos professores.

Ademais, buscamos analisar as estratégias pedagógicas adotadas e, por fim, avaliar os benefícios e limitações percebidos pelos professores. Como hipóteses, pressupõe-se que o uso de tradutores digitais pode facilitar a compreensão de vocabulário, auxiliar na tradução de textos, mas carece de orientação pedagógica consistente, podendo resultar em dependência ou erros conceituais.

O ineditismo desta pesquisa consiste em explorar uma interseção pouco investigada e explorada entre tecnologias digitais e ensino de línguas em contextos específicos. Ao focar na aplicação do Google Tradutor como ferramenta pedagógica, a pesquisa não apenas analisa a eficácia da tradução automática no processo de ensino-aprendizagem, bem como examina como essa tecnologia pode ser integrada de maneira prática nas aulas de língua estrangeira.

O presente estudo tem como propósito analisar o uso de tradutores automáticos no ensino de língua inglesa, com foco em compreender de que forma essas ferramentas podem ser inseridas criticamente em práticas pedagógicas. Parte-se do pressuposto de que o uso de tecnologias digitais, quando orientado pedagogicamente, pode contribuir para o desenvolvimento de competências linguísticas e ampliar o repertório dos aprendizes.

Nesse sentido, a pesquisa busca observar as percepções e experiências de professores da Rede Estadual de Educação Básica de Tangará da Serra – MT quanto ao uso de tradutores automáticos em sala de aula, especialmente em atividades voltadas à compreensão de textos e à aprendizagem de vocabulário. A investigação não pretende emitir juízos definitivos sobre a eficácia dessas ferramentas, mas sim compreender como elas vêm sendo incorporadas — ou não — às práticas docentes e quais sentidos emergem desse processo.

Em um contexto no qual o uso de recursos digitais na educação ainda se encontra em processo de consolidação e, muitas vezes, restrito a iniciativas pontuais, este estudo busca contribuir para o debate sobre o papel das tecnologias linguísticas no ensino de línguas. Além disso, pretende oferecer uma reflexão contextualizada sobre o potencial pedagógico dos tradutores automáticos, especialmente em realidades educacionais menos exploradas pela literatura acadêmica, ampliando, assim, as discussões sobre educação digital no Brasil.

Para se viver na era digital, conforme Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), é preciso desenvolver letramentos digitais, que são habilidades individuais e sociais para lidar de modo eficaz com canais de comunicação digital. Esses autores concentram-se na aplicação prática da tecnologia no ensino de línguas, discutindo estratégias para a incorporação eficaz de recursos digitais e mídias sociais no contexto do ensino de inglês.

Snyder (2009, pp. 43-44) defende que “a tecnologia pode ser incorporada de maneira eficaz no ensino de língua inglesa, proporcionando *insights* sobre as melhores práticas, desafios e o impacto dessa integração no processo de aprendizagem dos alunos”. Nessa mesma direção, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006, p. 91) pontuam que, na escola, a disciplina de língua estrangeira “visa ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais”, destacando, portanto, a natureza multifacetada do ensino de línguas estrangeiras.

A integração de recursos digitais no processo educacional trouxe novas oportunidades e, ao mesmo tempo, desafios para estudantes e professores facilitarem o

estudo de um idioma estrangeiro. Nos dias atuais, com a disseminação dos diferentes suportes tecnológicos, é comum utilizar o Google Tradutor por ser a ferramenta de tradução instantânea de texto e *websites* mais acessível — e que traduz mais de cento e dez idiomas.

A implantação de tecnologias tem revolucionado o ensino de línguas estrangeiras, oferecendo oportunidades inovadoras para aprimorar o aprendizado. No entanto, é fundamental equilibrar o uso dessas tecnologias garantindo que a interação humana e a prática contextualizada também continuem a desempenhar um papel central no processo educacional.

É comum em nosso cotidiano enviarmos e-mails e mensagens de texto por diferentes aplicativos de conversa com mais praticidade e rapidez, como o WhatsApp, por exemplo, bastante conhecido por proporcionar o envio instantâneo de mensagens de texto, voz (através da gravação de áudios), bem como o compartilhamento de imagens e vídeos. Utilizamos a internet, também, para auxílio com pesquisas e traduções de palavras, com o uso do Google Tradutor. Esse salto tecnológico vem alterando constantemente a maneira pela qual nós criamos os sentidos expressos por uma determinada mensagem, uma vez que mudamos tanto os meios, quanto os recursos que utilizamos para este fim: a comunicação.

Desse modo, essas mudanças, decorrentes das novas tecnologias digitais: “[...] se encaixam em mudanças sociais mais amplas. A vida contemporânea está mudando em muitos aspectos e isso impacta a linguagem e as práticas comunicativas. A tecnologia é parte central disso, mas é apenas um elemento num conjunto de fatores interligados” (Barton; Lee, 2015, p. 12).

A linguagem, conforme afirmam os autores Barton e Lee (2015), é feita e refeita a partir das relações estabelecidas entre as pessoas, e isso, portanto, acontece no nível micro de duas pessoas interagindo e no nível macro de comunidades inteiras.

Stengers e Schlanger (1989) demonstraram que, longe de identificar-se com uma inovação técnica, as tecnologias se constituem em uma criação de potenciais significações. Neste sentido, se os meios mudaram certamente a linguagem de cada formato também mudou e, portanto, não pode ser tratada como foi tratada antes.

Essa democratização dos recursos digitais está transformando a maneira como as narrativas são concebidas e compartilhadas para as grandes massas ao contribuir para o desenvolvimento da sociedade por meio da educação linguística, do exercício da comunicação e dos processos de interação social. Pensemos, por exemplo, situações

interacionais decorrentes das novas mídias desenvolvidas e implementadas em nosso cotidiano, como o uso das redes sociais: Facebook, Instagram, Twitter, TikTok, dentre outras.

Os autores Barton e Lee (2015) argumentam que os idealizadores de aplicativos de interação social, tais como o Facebook, por exemplo, “[...] fornecem uma moldura forte, com layout e as virtualidades de suas aplicações [...]” (Barton; Lee, 2015, p. 22). Essas estruturas sociais podem ser potencializadoras da aprendizagem de uma segunda língua, como veremos em várias partes da pesquisa.

A participação social de diferentes usuários, conforme apontam os autores (*ibidem*), está atrelada à ideia da web 2.0, tal como nos ensina, pois o modo de interação social por escrito, upload e download de imagens e vídeos se faz presente. Já o Facebook e o Twitter, por exemplo, são plataformas destinadas a pessoas que têm o objetivo de interagirem com outras pessoas e/ou grupos sociais, bem como: [...] se conectarem pela palavra escrita e/ou outros conteúdos multimodais. Os usuários desses sites geralmente compartilham seus interesses e experiências cotidianos, avaliando e reagindo à música que ouviram, aos livros que leram e aos hotéis e restaurantes que visitaram (*ibidem*, p. 22).

Diante desse panorama, é imperativo que o ensino de língua inglesa se adapte a essas novas formas de interação social e comunicação. As redes sociais e outras plataformas digitais não apenas oferecem oportunidades para a prática do idioma em contextos autênticos, mas também introduzem nuances culturais e linguísticas que não são encontradas nos materiais tradicionais de ensino.

Os educadores, por conseguinte, precisam considerar como integrar esses recursos de forma significativa e ética em suas práticas de ensino, aproveitando as dinâmicas interativas e os conteúdos multimodais presentes nessas plataformas para enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos.

Para Barton e Lee, (2015) as tecnologias da época não eram mais novas: e-mail e mensagens instantâneas são referidas como mídias velhas quando comparados com sites da web 2.0, como o Facebook, que também já não é novo. A ideia de se comunicar on-line e participar de atividades virtuais era nova na década de 1990, mas uma geração de pessoas está crescendo e vendo a mídia digital como algo rotineiro.

Com base nesses pressupostos, a maneira de lidar com diferenças linguísticas e culturais é quase que obrigatório para boas relações na vida social e profissional das pessoas. Na prática, o letramento visual tem contribuído significativamente à aprendizagem de língua

estrangeira, uma vez que dispõe de áudios e vídeos, facilitando a interação de quem o utiliza e tornando a aprendizagem de línguas algo mais interativo e atraente.

Ainda que o uso de imagens esteja presente no ensino de línguas, desde muito tempo, o uso das contemporâneas ferramentas tecnológicas podem ser ainda mais exploradas, por meio de vídeos, criação de imagens com ferramentas digitais, colagens, etc.

A teoria dos multiletramentos, proposta pelo New London Group (1996) e aprofundada por Cope e Kalantzis (2000; 2009), reconhece que as práticas de linguagem na contemporaneidade são múltiplas, dinâmicas e atravessadas por diferentes modos de significação — textual, visual, sonora, espacial e gestual. Essa perspectiva amplia a compreensão tradicional de letramento ao considerar que o uso da linguagem está intrinsecamente relacionado às práticas sociais, culturais e tecnológicas nas quais os sujeitos estão inseridos. Nesse contexto, o ensino de língua inglesa é compreendido como um espaço de construção de sentidos que ultrapassa o domínio do código linguístico, englobando também a capacidade de interpretar, produzir e interagir em diferentes modos e mídias, conforme as demandas comunicativas do mundo globalizado.

A tese está estruturada em quatro capítulos, da seguinte forma: inicialmente a introdução em que se apresenta a justificativa, o problema de pesquisa, a teoria, objetivos gerais e específicos. No primeiro capítulo, apresentamos um estudo sobre o letramento digital, suas contribuições, a influência de novas tecnologias ao ensino da LI, bem como discutiremos sobre a formação de professores na era digital.

No segundo capítulo, realizamos um estudo sobre Google Tradutor, refletindo sobre o uso da máquina e da Inteligência Artificial para a tradução, analisamos a tradução realizada pelo Google Tradutor, bem como apresentamos outras ferramentas digitais de tradução para o ensino de língua inglesa.

No terceiro capítulo, abordamos sobre a metodologia de Estudo de Caso, adotada na pesquisa, bem como explicitamos o contexto da pesquisa e a caracterização dos sujeitos professores, que participaram da pesquisa.

Analisamos, no quarto capítulo, o corpus da pesquisa buscando compreender que ferramentas são utilizadas pelos professores de LI, bem como procuramos entender como elas são trabalhadas na sala de aula de LI. Por fim, apresentamos a conclusão com alguns resultados do estudo realizado.

Assim, esperamos contribuir com os estudos da Língua Inglesa e com o uso de ferramentas de tradução no ensino-aprendizagem em sala de aula.

CAPÍTULO I

O ENSINO – APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA ERA DIGITAL: UMA PERSPECTIVA SOB O VIÉS DOS MULTILETRAMENTOS

A evolução das tecnologias no ensino de línguas estrangeiras tem sido notável nas últimas décadas, com transformações que vão desde o uso de recursos audiovisuais até a integração de ferramentas digitais interativas. A introdução das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem tem possibilitado novos métodos de ensino, tornando as aulas mais dinâmicas e acessíveis, além de ampliar a interação entre alunos e professores, mesmo em contextos distantes. Este capítulo explora a evolução das tecnologias no ensino de línguas, destacando os marcos históricos e as tendências atuais, com foco na teoria dos multiletramentos.

Nos anos 1960 e 1970, o ensino de línguas estrangeiras era predominantemente centrado no método tradicional, com ênfase na memorização de vocabulário e regras gramaticais, além da utilização de materiais impressos. A revolução tecnológica, no entanto, começou a mudar esse panorama a partir da década de 1980, com a popularização dos computadores e o surgimento de software educativo voltado para o ensino de línguas (Warschauer, 2000). Programas de computador começaram a ser usados para ensinar vocabulário, gramática e pronúncia, proporcionando aos alunos uma maneira mais prática de interagir com o conteúdo de forma autônoma.

A década de 1990 trouxe inovações significativas, com a chegada da internet e o uso de recursos multimídia, como áudio, vídeo e imagens, que enriqueceram as abordagens pedagógicas. A internet possibilitou o acesso a materiais autênticos, como filmes, músicas e textos de diversas culturas, permitindo que os estudantes se expusessem à língua-alvo de forma mais natural e contextualizada (Kern, 2006). As plataformas online começaram a ser utilizadas para a troca de conhecimentos, promovendo a interação entre falantes nativos e estudantes, o que resultou no surgimento de ferramentas como fóruns, blogs e e-mails, ampliando as possibilidades de prática da língua.

1.1 Compreendendo o uso das Tecnologias no Ensino de Línguas

Com o advento dos smartphones e tablets, a partir dos anos 2000, a tecnologia passou a se integrar de maneira ainda mais profunda ao cotidiano dos alunos. Aplicativos e jogos educativos começaram a surgir, oferecendo formas de aprendizado de línguas por meio de atividades interativas e lúdicas. A gamificação, conceito que envolve a aplicação de elementos de jogos no contexto educacional, ganhou destaque no ensino de línguas, uma vez que proporciona uma experiência de aprendizagem envolvente e motivadora (Gee, 2003). Os alunos passaram a aprender enquanto se divertiam, e isso teve um impacto positivo na retenção de informações e na fluência linguística.

Como recorda Bezerra, Veras & Silva (2023), A BNCC oferece meios para que redes de ensino, currículos e propostas pedagógicas se apropriem das contemporâneas transformações tecnológicas e sociais, bem como da cultura digital, cujos saberes e fazeres se atualizam constantemente, para que novas práticas educacionais favoreçam o desenvolvimento de novas competências entre professores e alunos.

A partir da década de 2010, o uso das redes sociais e das plataformas de videoconferência transformou ainda mais o ensino de línguas. Ferramentas como Skype e Zoom permitiram a realização de aulas de línguas a distância, promovendo a interação em tempo real entre alunos e professores, sem limitações geográficas. Além disso, as redes sociais tornaram-se locais importantes para a prática da língua, pois possibilitaram que os alunos se conectassem com falantes nativos e imersos na cultura da língua estrangeira (Thorne, 2013). As plataformas de compartilhamento de vídeos, como o YouTube, também desempenharam papel crucial, proporcionando uma rica variedade de conteúdo audiovisual que contribuiu para a melhoria da compreensão auditiva e da pronúncia dos estudantes.

Atualmente, a realidade aumentada (RA) e a inteligência artificial (IA) estão revolucionando o ensino de línguas. A RA permite que os alunos se envolvam com ambientes imersivos, como museus virtuais ou simulações interativas, que ajudam a contextualizar o aprendizado de línguas em cenários autênticos. Já a IA tem sido aplicada para a personalização do aprendizado, oferecendo planos de estudo adaptativos de acordo com o nível e as necessidades do aluno (Godwin-Jones, 2018). Ferramentas como o Duolingo, por exemplo, utilizam algoritmos de inteligência artificial para ajustar as

atividades conforme o progresso do aluno, criando um ambiente de aprendizado contínuo e dinâmico.

A utilização de tecnologias também trouxe à tona o conceito de ensino híbrido, que combina o ensino presencial e online, oferecendo maior flexibilidade para os alunos e ampliando as formas de acesso ao conteúdo. No ensino de línguas, esse modelo tem sido amplamente utilizado, pois possibilita que os alunos estudem em seu próprio ritmo, complementando as aulas presenciais com atividades online que reforçam os conceitos aprendidos em sala de aula (Garrison & Kanuka, 2004). O ensino híbrido é uma tendência que tem se consolidado nas últimas décadas e promete continuar sendo uma alternativa eficaz para o ensino de línguas.

Com o uso crescente das tecnologias digitais, é fundamental que os professores de línguas estrangeiras se adaptem às novas ferramentas e métodos de ensino. A formação contínua e o desenvolvimento de competências digitais tornaram-se essenciais para os educadores, que devem estar preparados para integrar as tecnologias de forma eficiente no processo de ensino-aprendizagem. Isso implica não apenas no uso de ferramentas tecnológicas, mas também em um novo entendimento sobre as possibilidades pedagógicas que elas oferecem (Levy, 1997). O uso de recursos tecnológicos deve estar alinhado com os objetivos de aprendizagem, promovendo um ensino mais interativo, personalizado e centrado no aluno.

As tecnologias também desempenham um papel importante na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino de línguas. Ferramentas digitais adaptativas têm possibilitado que esses alunos participem de maneira mais ativa nas atividades de aprendizagem, proporcionando a personalização do conteúdo de acordo com as suas necessidades específicas. A tecnologia tem, portanto, o potencial de democratizar o acesso ao ensino de línguas, garantindo que mais pessoas possam aprender uma língua estrangeira independentemente de suas condições ou limitações (Chapelle, 2003).

Ademais, de acordo com Petraglia (2018), o uso das tecnologias no ensino de línguas pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI, como a colaboração, o pensamento crítico e a resolução de problemas. As ferramentas digitais promovem a interação entre alunos de diferentes partes do mundo, permitindo que eles desenvolvam competências interculturais e aprendam a se comunicar em contextos globais.

Essa abordagem fortalece a ideia de que aprender uma língua estrangeira vai além da aquisição de vocabulário e gramática, envolvendo também a construção de competências sociais e culturais (Petraglia, 1998).

Apesar dos benefícios evidenciados, as tecnologias no ensino de línguas também apresentam desafios. A falta de infraestrutura tecnológica em algumas escolas, especialmente em contextos de educação pública, pode ser um obstáculo para a implementação efetiva de novas ferramentas. Além disso, o uso excessivo de tecnologias pode resultar na dependência de ferramentas digitais, prejudicando o desenvolvimento de habilidades linguísticas de forma natural e espontânea. Por isso, é importante que os educadores planejem suas aulas de maneira equilibrada, incorporando as tecnologias de maneira consciente e crítica (Bax, 2011).

A evolução das tecnologias no ensino de línguas reflete uma mudança significativa nas práticas pedagógicas e nas abordagens de ensino. A integração de novas ferramentas digitais têm proporcionado uma maior variedade de recursos, possibilitando que o ensino de línguas seja mais dinâmico, interativo e acessível. No entanto, é essencial que os educadores adotem uma abordagem crítica e reflexiva sobre o uso das tecnologias, garantindo que elas sejam aplicadas de forma que atendam às necessidades dos alunos e promovam um aprendizado significativo.

Souza & Ferrão (2024) elencam que as tecnologias e mídias digitais aplicadas à educação acarretam o uso de inúmeras linguagens na aprendizagem de novos conceitos e no desenvolvimento de diferentes práticas pedagógicas e curriculares.

A inserção de tecnologias digitais na área da educação não ocorreu de forma homogênea em todos os contextos. A aceleração tecnológica observada nos últimos anos exige que os educadores estejam em constante atualização para aproveitar o potencial pedagógico das novas ferramentas digitais. Embora os primeiros passos no uso de computadores no ensino de línguas tenham se dado por meio de programas de software, a popularização da internet e dos dispositivos móveis levou a um aprofundamento significativo nas possibilidades de interação, comunicação e imersão no aprendizado de idiomas (Meskill & Anthony, 2015).

No início dos anos 2000, o conceito de ensino de línguas por meio de CALL (Computer-Assisted Language Learning) foi expandido para incluir abordagens mais

colaborativas e sociais. Plataformas como fóruns de discussão, bate-papos e wikis começaram a ser amplamente utilizadas, permitindo que os alunos interajam uns com os outros em contextos mais próximos da realidade de comunicação cotidiana. Essas ferramentas digitais viabilizaram a participação ativa de alunos em comunidades de aprendizagem, muitas vezes com a presença de falantes nativos, enriquecendo a experiência linguística com intercâmbio cultural e linguístico real (Blake, 2013).

Com a popularização dos smartphones e a crescente utilização de apps, surgiu uma nova forma de aprender línguas: o aprendizado móvel (m-learning). Stockwell (2010) relembra que o m-learning permite que os alunos estudem a qualquer hora e em qualquer lugar, usando seus dispositivos móveis para acessar conteúdos educativos, fazer exercícios e testar suas habilidades linguísticas. Aplicativos como Duolingo, Babbel e Memrise exemplificam como a aprendizagem de línguas se tornou mais acessível, personalizada e flexível. O uso de notificações push, gamificação e feedback em tempo real são recursos que tornam o aprendizado mais envolvente e eficaz (Stockwell, 2010).

Outro desenvolvimento relevante foi a expansão do conceito de "aprendizagem autônoma", que tem sido fortemente impulsionado pelas tecnologias. As ferramentas digitais permitem que os alunos se tornem protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem, tendo acesso a uma gama ampla de recursos de forma independente. Podcasts, vídeos, blogs e materiais interativos oferecem uma variedade de conteúdos que possibilitam a prática constante da língua. Esse tipo de aprendizado favorece a autonomia do aluno, permitindo que ele defina seu próprio ritmo e estilo de aprendizagem (Holec, 1981).

O impacto das redes sociais no ensino de línguas é outro aspecto digno de nota. Ferramentas como Facebook, Twitter e Instagram oferecem uma plataforma para a prática de línguas em contextos informais e sociais. Essas plataformas permitem que os alunos se envolvam com a língua-alvo de forma espontânea, interagindo com falantes nativos e colegas, o que promove o desenvolvimento de habilidades linguísticas em situações de comunicação cotidiana. Além disso, o acesso a notícias, memes, vídeos e eventos culturais em plataformas de mídias sociais contribui para uma compreensão mais profunda da cultura que envolve a língua (Reinders & White, 2016).

O avanço da tecnologia também tem possibilitado o surgimento de plataformas de ensino de línguas baseadas em inteligência artificial (IA). A IA é capaz de criar um ambiente

de aprendizagem altamente adaptativo, ajustando o conteúdo de acordo com o desempenho do aluno. Isso não só torna a aprendizagem mais personalizada, mas também garante que o aluno esteja sempre desafiado de maneira adequada ao seu nível de proficiência. O uso de chatbots para simular conversas em tempo real é outro exemplo de como a IA pode ser utilizada para promover a prática da língua em contextos interativos (Godwin-Jones, 2018).

Ao longo dos últimos anos, os cursos de idiomas online têm se tornado cada vez mais populares. O ensino a distância (EaD) revolucionou a maneira como as línguas são ensinadas, permitindo que os alunos aprendam em sua própria casa, com total flexibilidade. Esses cursos online utilizam uma combinação de vídeos, quizzes, fóruns de discussão, chats e outros recursos digitais para criar uma experiência de aprendizado envolvente e prática. A educação online tem o benefício adicional de proporcionar acesso a uma grande variedade de materiais de aprendizado, sem as limitações de espaço físico ou de tempo de aula (O'Dowd, 2007).

A integração de novas tecnologias no ensino de línguas também tem fomentado um movimento em direção ao ensino mais inclusivo. Ferramentas como software de leitura de tela, legendas automáticas e tradutores digitais têm possibilitado que alunos com deficiências auditivas, visuais ou cognitivas participem do processo de aprendizagem de línguas. Essas tecnologias ajudam a superar barreiras de acessibilidade, proporcionando a todos os alunos as mesmas oportunidades de desenvolvimento linguístico (Chapelle, 2003). Esse aspecto da inclusão digital é especialmente relevante em contextos de ensino público e na formação de políticas educacionais inclusivas.

O ensino de línguas também tem se beneficiado da realidade aumentada (RA) e da realidade virtual (RV), que têm sido empregadas para criar ambientes imersivos nos quais os alunos podem praticar línguas em cenários realistas. Com o uso dessas tecnologias, é possível transportar os alunos para situações autênticas, como interagir em mercados locais ou em viagens de negócios. A RA e a RV ajudam a contextualizar o aprendizado da língua, tornando-o mais prático e aplicável às necessidades do aluno. Essas abordagens criam uma experiência mais rica e significativa, que vai além da sala de aula tradicional (Liu, 2017).

Nos últimos anos, o ensino de línguas estrangeiras também é marcado pelo uso de big data e análise de aprendizado. O uso de algoritmos e ferramentas de análise para monitorar o desempenho dos alunos permite que os educadores ajustem as estratégias de

ensino de maneira mais eficaz. As informações extraídas da big data podem fornecer insights valiosos sobre os padrões de aprendizagem dos alunos, permitindo que os professores personalizem os conteúdos e as atividades de acordo com as necessidades específicas de cada aluno (Siemens, 2005). Esse processo não só melhora a qualidade do ensino, mas também promove uma aprendizagem mais eficiente e direcionada.

O papel dos educadores no uso de tecnologias no ensino de línguas é crucial. Embora as tecnologias ofereçam um vasto leque de recursos, é a habilidade dos professores em integrá-las de maneira pedagógica que realmente faz a diferença. O educador deve ser capaz de selecionar, aplicar e avaliar as ferramentas tecnológicas de forma crítica e eficaz, alinhando-as aos objetivos de aprendizagem da língua e ao perfil dos alunos. Isso envolve, muitas vezes, a adaptação de métodos tradicionais para incorporar tecnologias de forma a otimizar os processos de ensino (Levy, 1997). Professores bem preparados no uso de tecnologias também são mais capazes de fomentar um ambiente de aprendizagem colaborativo e interativo.

O ensino de línguas por meio de tecnologias também exige uma reflexão crítica sobre os impactos das ferramentas digitais nas práticas pedagógicas. Embora as tecnologias ofereçam inúmeras vantagens, também surgem questões relacionadas ao seu uso excessivo e à dependência de dispositivos digitais. É importante que os educadores equilibrem o uso de tecnologias com métodos tradicionais, garantindo que o ensino de línguas permaneça humanizado e que as interações face a face, fundamentais no desenvolvimento da comunicação, não sejam negligenciadas (Bax, 2011).

As tecnologias também têm o potencial de ampliar o acesso a materiais autênticos na língua estrangeira. Filmes, séries, músicas, livros e outros conteúdos culturais agora estão facilmente acessíveis por meio de plataformas digitais. Isso permite que os alunos se envolvam com a língua em um contexto real, aprendendo novas palavras, expressões idiomáticas e gírias que são essenciais para uma comunicação fluente. O acesso a essas fontes autênticas também ajuda a entender melhor as diferenças culturais e a nuance da língua, proporcionando uma experiência de aprendizado mais rica (Meskill & Anthony, 2015).

Sob a perspectiva de Warschauer (2000), um dos desafios que ainda persiste no uso de tecnologias no ensino de línguas é a questão da infraestrutura. Muitas escolas,

principalmente em contextos de educação pública em países em desenvolvimento, enfrentam dificuldades para integrar as tecnologias de forma eficiente devido à falta de acesso a dispositivos, redes de internet de qualidade e capacitação para os educadores. A superação dessa barreira exige investimentos em infraestrutura e programas de formação contínua para garantir que todos os alunos possam se beneficiar das novas abordagens pedagógicas (Warschauer, 2000).

A constante evolução das tecnologias e as mudanças nas necessidades dos alunos têm desafiado os educadores a repensar o ensino de línguas. A integração de novas ferramentas tecnológicas exige uma abordagem flexível e inovadora, com foco no aprendizado ativo e na adaptação ao contexto. O uso de tecnologias no ensino de línguas não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como uma ferramenta que possibilita a criação de experiências de aprendizado mais envolventes, diversificadas e centradas no aluno.

O uso das tecnologias no ensino de línguas também está cada vez mais integrado à personalização do aprendizado. As ferramentas digitais, especialmente as baseadas em inteligência artificial, permitem que o ensino de línguas seja ajustado de acordo com o ritmo e as preferências de cada aluno. Ferramentas como sistemas de recomendação e algoritmos adaptativos podem identificar áreas em que os alunos precisam de mais apoio, fornecendo recursos direcionados para melhorar sua aprendizagem de forma eficiente. Isso não apenas otimiza o processo de aprendizagem, mas também mantém os alunos engajados, uma vez que as atividades e os conteúdos são ajustados para corresponder ao seu nível e estilo de aprendizagem (Godwin-Jones, 2018).

Outro aspecto importante da evolução das tecnologias no ensino de línguas é o impacto das ferramentas colaborativas no aprendizado. Ferramentas como Google Docs, wikis e outras plataformas de colaboração online têm sido amplamente usadas para promover o trabalho em grupo e o aprendizado colaborativo. Esses recursos permitem que os alunos criem, editem e compartilhem documentos em tempo real, praticando a língua em contextos de comunicação real e dinâmica. Além disso, o uso de plataformas colaborativas contribui para a construção de uma comunidade de aprendizagem, onde os alunos podem trocar experiências e aprender uns com os outros, fortalecendo o aprendizado da língua (Reinders & White, 2016).

A utilização das tecnologias no ensino de línguas também tem se refletido na ampliação do conceito de "ensino imersivo". A realidade aumentada e a realidade virtual, como já mencionado, têm permitido a criação de experiências de imersão linguística que, anteriormente, seriam impossíveis em uma sala de aula tradicional. Por exemplo, simuladores virtuais podem transportar os alunos para uma cidade onde a língua-alvo é falada, permitindo que eles pratiquem situações cotidianas, como pedir direções, fazer compras ou interagir com falantes nativos, sem sair de seu ambiente físico. A imersão proporciona aos alunos uma experiência mais rica, que vai além da aprendizagem passiva (Liu, 2017).

Entre as vantagens associadas ao uso das tecnologias digitais no ensino de línguas, destaca-se o potencial de democratização do acesso ao conhecimento. Recursos tecnológicos possibilitam que estudantes de diferentes contextos geográficos e socioeconômicos tenham contato com materiais de qualidade, independentemente da oferta local de cursos presenciais. Ambientes virtuais e plataformas interativas permitem ao aprendiz gerenciar seu próprio ritmo de estudo, acessar conteúdo personalizado e desenvolver autonomia no processo de aprendizagem (Stockwell, 2010).

Além disso, as tecnologias digitais favorecem a criação de contextos de aprendizagem mais dinâmicos e motivadores. Elementos de gamificação, por exemplo, introduzem aspectos lúdicos e competitivos no processo educativo, incentivando o engajamento e a continuidade dos estudos. Aplicativos e jogos linguísticos, ao incorporarem recompensas e desafios progressivos, transformam o aprendizado em uma experiência interativa, promovendo o desenvolvimento gradual das habilidades linguísticas de forma prazerosa e significativa (Gee, 2003).

A tecnologia tem também se mostrado essencial no processo de feedback e avaliação no ensino de línguas. Ferramentas digitais permitem que os professores forneçam feedback em tempo real, uma vez que os alunos podem realizar testes e exercícios de forma autônoma, com correções automáticas que indicam erros e áreas que precisam ser melhoradas. Isso permite que o processo de aprendizagem seja mais fluido, sem a necessidade de esperar por avaliações tradicionais. Além disso, a análise de dados gerados por essas plataformas pode ajudar os professores a identificar as dificuldades recorrentes dos alunos e a adaptar suas abordagens pedagógicas (Siemens, 2005).

O ensino de línguas também está sendo impactado pela crescente presença de MOOCs (Massive Open Online Courses), que oferecem cursos de idiomas a uma audiência global. Plataformas como Coursera, edX e Khan Academy oferecem cursos de línguas estrangeiras, ministrados por universidades renomadas e acessíveis a qualquer pessoa com uma conexão à internet. Esses cursos oferecem uma combinação de vídeos, fóruns de discussão, testes e materiais adicionais que ajudam a tornar a aprendizagem mais rica e diversificada. A principal vantagem dos MOOCs é que eles permitem que os alunos aprendam de forma autônoma e no seu próprio ritmo, enquanto têm acesso a recursos de alta qualidade, muitas vezes sem custos (O'Dowd, 2007).

Com a popularização dos podcasts e vídeos, outra grande inovação do século XXI, o ensino de línguas também se beneficiou dessa tendência. Podcasts educacionais e vídeos didáticos têm se tornado uma ferramenta crucial para o aprendizado de línguas, pois permitem que os alunos pratiquem suas habilidades de compreensão auditiva em situações realistas e autênticas. Além disso, as legendas em vídeos podem ser uma forma adicional de reforçar o aprendizado, pois ajudam a associar a escrita e a pronúncia das palavras, facilitando a retenção de vocabulário e a fluência verbal (Petraglia, 1998).

A aplicação de recursos tecnológicos também tem sido um fator crucial no desenvolvimento de habilidades específicas em línguas estrangeiras. Por exemplo, ferramentas de reconhecimento de fala, como o *Google Translate* e outros aplicativos de tradução, ajudam os alunos a melhorar sua pronúncia e entonação. Esses recursos funcionam comparando a fala do aluno com a pronúncia correta da língua-alvo, oferecendo feedback imediato e sugestões de melhoria. Isso cria um ambiente em que o aluno pode treinar e aperfeiçoar suas habilidades linguísticas sem a necessidade de um tutor constante (Thorne, 2013).

Por outro lado, o uso excessivo de tecnologias no ensino de línguas também levanta preocupações. Embora as ferramentas digitais possam ser extremamente eficazes, o uso inadequado ou o excesso de dependência de tecnologias pode resultar na perda de interações face a face, que são essenciais para o desenvolvimento de habilidades de conversação. A interação social real é fundamental no aprendizado de uma língua, pois oferece oportunidades para os alunos praticarem suas habilidades em um contexto natural. Portanto, é importante que os educadores encontrem um equilíbrio entre o uso de tecnologias e o

ensino tradicional, garantindo que os alunos se beneficiem de ambas as abordagens (Bax, 2011).

O impacto das tecnologias no ensino de línguas não se limita apenas ao aumento da acessibilidade ou da personalização. Ele também tem promovido uma mudança nas metodologias pedagógicas. As abordagens tradicionais baseadas na memorização de vocabulário e regras gramaticais estão sendo progressivamente substituídas por métodos mais comunicativos, que enfatizam a utilização da língua de forma prática e interativa. A aprendizagem baseada em tarefas (task-based learning) e o ensino por projetos, apoiados por tecnologias, permitem que os alunos usem a língua-alvo para resolver problemas reais, desenvolvendo competências que vão além da simples compreensão de palavras e frases (Warschauer, 2000).

Essa transformação metodológica que as tecnologias vêm promovendo no ensino de línguas é um objeto válido de análise. Ao evidenciar a transição de métodos tradicionais para abordagens mais comunicativas, podemos apontar um avanço pedagógico alinhado às demandas contemporâneas de uso da língua em contextos reais. Desse modo, Warschauer reforça essa perspectiva prática e significativa da aprendizagem, mostrando como o uso da tecnologia não apenas facilita o acesso, mas também redefine o próprio processo de ensinar e aprender línguas.

Outra vantagem relevante do uso das tecnologias digitais no ensino de línguas é o seu potencial inclusivo. Ferramentas adaptativas, como softwares de leitura de tela, legendas automáticas e tradutores, podem favorecer a participação de alunos com diferentes perfis de aprendizagem, incluindo aqueles com deficiências auditivas, visuais ou dificuldades cognitivas. Tais recursos ampliam o acesso ao conhecimento e contribuem para a construção de um ambiente educacional mais equitativo, em que todos os estudantes possam desenvolver suas competências linguísticas de maneira significativa (Chapelle, 2003).

Além do caráter inclusivo, o avanço tecnológico tem possibilitado o surgimento de novas formas de mediação e interação no processo de ensino-aprendizagem. Tecnologias emergentes, como a realidade aumentada e a inteligência artificial, vêm abrindo caminho para experiências imersivas e personalizadas, que favorecem o engajamento e a autonomia do aprendiz. Contudo, é imprescindível que educadores e instituições de ensino mantenham uma postura crítica diante dessas inovações, garantindo que sejam utilizadas de modo

pedagógico e eticamente responsável. O uso equilibrado e consciente das tecnologias é condição essencial para que elas contribuam, de fato, para a melhoria das práticas de ensino de línguas e para a formação de sujeitos globais e plurilíngues (Meskill & Anthony, 2015).

Diante de tais pressupostos, qualquer professor de Língua Inglesa apaixonado por sua profissão sente um certo entusiasmo diante das possibilidades que as tecnologias emergentes oferecem ao ensino de línguas. Realidade aumentada, inteligência artificial, personalização. É empolgante, porém, há um cuidado importante que é preciso destacar: a necessidade de uma reflexão crítica. Não basta incorporar novas ferramentas de forma acrítica, como se toda inovação tecnológica fosse, por si só, benéfica ao processo educativo. É importante, nesse caso, analisar a viabilidade técnica dessas tecnologias, bem como sua intencionalidade didática e o impacto nos estudantes.

O uso de tecnologias no ensino de línguas também exige uma formação contínua dos educadores, que precisam estar preparados para lidar com a rápida evolução das ferramentas digitais. Além disso, a formação docente deve englobar não apenas o uso técnico das tecnologias, mas também uma reflexão pedagógica sobre como essas ferramentas podem ser integradas de maneira eficaz no ensino de línguas. Professores que estão informados sobre as últimas tendências tecnológicas são mais capazes de inovar e adaptar suas metodologias, criando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo (Levy, 1997).

Por fim, a integração das tecnologias no ensino de línguas é uma prática que, quando realizada com planejamento e reflexão crítica, pode gerar resultados altamente positivos. As ferramentas digitais ampliam as possibilidades de aprendizagem, proporcionando aos alunos acesso a uma grande diversidade de recursos e promovendo a comunicação em um contexto global. No entanto, é essencial que as tecnologias sejam vistas como um meio, e não como um fim. “Elas devem ser encaradas como um potencial para atingir os objetivos pedagógicos do ensino de línguas sejam plenamente alcançados”

1.2 O Papel das Tecnologias Digitais no Ensino de Línguas Estrangeiras

O avanço das tecnologias digitais no ensino de línguas estrangeiras deve ser compreendido, à luz da teoria dos multiletramentos, como parte de um movimento mais amplo de transformação das práticas de linguagem e de produção de sentidos na contemporaneidade. Nessa perspectiva, o aprendizado de uma língua não se restringe ao

domínio de estruturas gramaticais, mas envolve a capacidade de transitar entre diferentes modos de significação — textual, visual, sonora, gestual e espacial — e de compreender os contextos socioculturais em que esses modos se articulam (New London Group, 1996; Cope & Kalantzis, 2009).

Assim, o uso de recursos digitais em sala de aula amplia as oportunidades de engajamento dos alunos em práticas comunicativas autênticas e multimodais, aproximando o ensino de línguas das experiências discursivas que circulam no cotidiano digital. Plataformas e ferramentas tecnológicas, quando mediadas pedagogicamente, podem favorecer a leitura e a produção de significados em múltiplos formatos, desenvolvendo a competência dos aprendizes para atuar criticamente em diferentes esferas discursivas.

Sob essa ótica, a inserção das tecnologias no ensino de línguas vai além da simples adoção de recursos inovadores: ela representa uma reconfiguração do próprio conceito de letramento, que passa a ser entendido como uma prática social situada, plural e multimodal. O papel do professor, portanto, é o de mediar o contato do aluno com esses diferentes modos de linguagem, promovendo uma aprendizagem crítica, reflexiva e socialmente significativa, conforme os princípios dos multiletramentos.

A constatação que temos acima, que se faz pertinente de discutir, é que, na prática docente, faz toda a diferença o acesso a materiais autênticos, que verdadeiramente transformam a experiência de aprendizagem de uma língua. A exposição a conteúdos que algumas plataformas oferecem (como vídeos, podcasts) devem contemplar não somente a estrutura da língua, mas sim o desenvolvimento de uma sensibilidade maior ao contexto em que ela é utilizada. Se atendo a esses termos e havendo essa aliança, podemos dizer que é um ganho imenso para os alunos em termos de competência comunicativa.

O futuro do ensino de línguas estrangeiras certamente estará cada vez mais interligado às tecnologias digitais. A cada ano, surgem novas ferramentas e abordagens que oferecem aos educadores e alunos mais opções para tornar o aprendizado de línguas mais eficaz e envolvente. No entanto, é essencial que as tecnologias sejam usadas de forma consciente, com um foco no desenvolvimento das habilidades linguísticas e na promoção da inclusão e equidade. Ao continuar a explorar e integrar novas tecnologias, o ensino de línguas poderá se tornar cada vez mais acessível, dinâmico e globalizado (Meskill & Anthony, 2015).

Por fim, é importante destacar que o uso de tecnologias digitais no ensino de línguas não substitui o papel do professor, mas sim o complementa. O professor continua sendo o mediador crucial no processo de aprendizagem, orientando os alunos, fornecendo feedback e criando um ambiente de ensino estimulante. As tecnologias devem ser vistas como ferramentas auxiliares que enriquecem a experiência de aprendizagem e ajudam a atingir os objetivos educacionais, mas o sucesso do ensino de línguas ainda depende de uma prática pedagógica sólida e da relação de confiança entre aluno e professor (Reinders & White, 2016).

Em contrapartida, o impacto das tecnologias digitais no ensino de línguas pode ser enormemente positivo quando elas são integradas de maneira eficaz ao currículo escolar. O uso de vídeos, podcasts, e-books e outras tecnologias multimodais pode aumentar a compreensão auditiva dos alunos, permitir a prática de vocabulário em contextos autênticos e melhorar as habilidades de leitura e escrita, tornando o aprendizado mais imersivo. Além disso, essas ferramentas contribuem para o desenvolvimento de habilidades críticas, como análise e interpretação, que são fundamentais para a competência linguística (Blake, 2013).

Seguindo a ótica de Chapelle (2003), podemos afirmar que o autor toma em um ponto importante e inegociável quando o assunto é o ensino contemporâneo: a inclusão. É muito significativo perceber como as tecnologias, quando sabiamente aplicadas, conseguem ir além do suporte técnico e se tornam uma ferramenta de equidade de ensino. Mais do que facilitar o acesso, essas tecnologias validam o direito de todos aprenderem em condições justas. E isso exige uma postura ativa por parte do professor: não basta ter a ferramenta disponível, é preciso saber integrá-la ao planejamento pedagógico com intencionalidade. Essa perspectiva apenas reforça que o ensino de línguas não pode se limitar ao conteúdo, mas deve considerar também os sujeitos que aprendem, com suas diferentes formas de existir e se expressar no mundo.

Em termos de avaliação, as tecnologias digitais oferecem novas formas de monitorar e medir o progresso dos alunos, desde testes online até plataformas que analisam a fluência e a compreensão auditiva dos estudantes. A avaliação digital permite que os professores acompanhem o desempenho dos alunos em tempo real, fornecendo feedback imediato e ajustando o ensino conforme necessário. Isso contribui para um aprendizado mais personalizado e eficaz (Stockwell, 2010).

1.3 Estado da Arte

Nesta seção, apresentamos uma revisão da literatura que fundamenta a presente pesquisa, com foco nos estudos que tratam dos multiletramentos e do uso de tradutores digitais, especialmente o Google Tradutor, no ensino de línguas. A finalidade desta revisão é compreender de que maneira essas temáticas têm sido abordadas na área de Linguística Aplicada e quais contribuições podem oferecer à análise proposta nesta tese, que busca discutir o uso pedagógico do Google Tradutor à luz da teoria dos multiletramentos.

O levantamento bibliográfico foi realizado entre 2021 e 2024, considerando que, a partir do início dos anos 2000, o avanço das tecnologias digitais e o crescimento do acesso à internet passaram a impactar significativamente o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras. Além disso, o recorte inclui estudos recentes que discutem o papel das tecnologias no contexto da pandemia e do período pós-pandêmico, momento em que o uso de recursos digitais se intensificou nas práticas docentes.

A busca foi conduzida nas bases de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Google Scholar, priorizando produções da área de Linguística e Letras. Utilizaram-se as palavras-chave: *multiletramentos*, *tradutores digitais na educação*, *Google Tradutor no ensino de línguas* e *ferramentas de tradução no aprendizado*.

Para fins de organização e clareza, a revisão foi estruturada em dois eixos principais: (1) estudos que discutem o conceito e as aplicações da teoria dos multiletramentos, e (2) pesquisas que analisam o uso de tradutores digitais no ensino, com destaque para o Google Tradutor como ferramenta pedagógica. Com base nesses critérios, foram identificadas sete publicações — seis dissertações e uma tese — cujos conteúdos serão brevemente apresentados no próximo segmento, conforme sintetizado no Quadro 1, que evidencia o recorte metodológico e os principais achados das investigações analisadas.

Santos (2023), em sua dissertação, investiga o uso de práticas de multiletramentos e de recursos tecnológicos por professores de língua inglesa na rede pública do município de Santa Maria (RS). O estudo com enfoque qualitativo e descritivo-exploratório foi realizado em duas escolas e com duas professoras. A pesquisa busca compreender a relação entre letramento e tecnologia, mapeando o uso de recursos tecnológicos nas aulas. Os dados,

obtidos por meio de observações, entrevistas e análise de materiais didáticos, mostraram dificuldades em integrar teoria e prática, devido à falta de tempo, escassez de recursos tecnológicos e o contexto dos alunos. Embora as professoras reconheçam a importância das tecnologias, o uso desses recursos é limitado e as práticas de multiletramento são baseadas, principalmente, em materiais impressos. O estudo concluiu que é necessário ampliar o uso de tecnologias para promover o letramento digital de forma eficaz nas escolas.

Souza (2023), dissertação na área da Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, investiga a eficácia da tradução automática em comparação com a tradução humana, utilizando uma abordagem com base em *corpus* e aprendizagem de máquina. O *corpus* compilado pela autora é composto por textos financeiros em inglês de empresas de capital aberto, que foram divididos em três subgrupos: textos escritos por nativos da língua inglesa, traduções humanas do português para o inglês e traduções automáticas.

Para a realização da análise foram utilizados dois programas: o *Biber Tagger*, para examinar as estruturas gramaticais, e o *Weka*, para a análise lexical. A pesquisa revelou que, do ponto de vista lexical, é possível diferenciar traduções automáticas de traduções humanas, com um modelo probabilístico capaz de identificar, com 85% de precisão, a origem de uma tradução. No entanto, as traduções humanas e automáticas apresentam similaridade em termos gramaticais, aproximando-se de textos escritos por falantes nativos de inglês.

Bosatti (2022) analisa os processos cognitivos envolvidos na leitura em inglês para fins acadêmicos entre estudantes de pós-graduação, com foco no uso do tradutor automático (TA), especificamente o Google Tradutor, como uma ferramenta pedagógica de suporte. A leitura em inglês é uma habilidade crucial para esses estudantes, pois o inglês é a língua franca da ciência, mas muitos pós-graduandos no Brasil não possuem o nível de proficiência necessário para uma compreensão autônoma de textos acadêmicos.

A tese utiliza uma abordagem qualiquantitativa e se baseia na metodologia de intervenção pedagógica, envolvendo 18 estudantes de pós-graduação de uma universidade no sul do Brasil. O estudo foi organizado em várias etapas, incluindo questionários, pré-testes, curso de leitura em inglês para fins acadêmicos e pós-testes. Os participantes foram divididos em dois grupos denominados “controle” e “experimental”. O primeiro grupo recebeu instrução com foco em estratégias de leitura e vocabulário, enquanto o segundo grupo, além dessas estratégias, recebeu instrução explícita sobre o uso do tradutor automático e participou de atividades de compreensão utilizando esse recurso.

Os resultados indicaram que o uso do *google* tradutor melhorou a compreensão leitora em ambos os grupos, mas o grupo experimental teve desempenho superior, evidenciando maior aquisição lexical e compreensão. A análise qualitativa, por meio de protocolos verbais e auto-relatórios, mostrou que o grupo experimental desenvolve maior consciência sobre estratégias e processos metacognitivos de leitura.

A pesquisa, portanto, foi defendida como contribuição para os campos da psicolinguística e da linguística aplicada por abordar aspectos cognitivos da leitura de inglês por fins acadêmicos e o uso de novas tecnologias no ensino de línguas adicionais.

Cipriano (2022) pesquisa o impacto dos aparatos tecnológicos no ensino de professores e na aprendizagem de alunos do ensino médio no Centro de Ensino Médio de Tempo Integral Deputado Darcy Marinho, no município de Tocantinópolis (TO). A pesquisa é fundamentada na linguística aplicada e nos estudos do letramento, adotando uma abordagem tanto qualitativa quanto quantitativa, sendo classificada como estudo de caso, exploratório e de campo.

Os dados foram coletados entre os meses de janeiro e dezembro de 2021, por meio de questionários estruturados, contendo perguntas objetivas e dissertativas, além de entrevistas semiestruturadas com a diretora da instituição. Outra estratégia utilizada foi a observação da rede social da escola, especificamente o *Instagram*, capturando vídeos e imagens publicadas. Ao todo, participaram 23 pessoas, incluindo 6 professores, 16 alunos e a diretora.

Os resultados mostram que as tecnologias digitais estão presentes no contexto social dos participantes e exercem um impacto positivo no ensino e na aprendizagem. Os alunos utilizam essas tecnologias como fontes de estudo, enquanto os professores as aproveitam no planejamento de suas aulas. Além disso, as redes sociais desempenham um papel importante ao contribuir para a educação, aproximando a escola da comunidade e fortalecendo as relações entre professores, alunos e a instituição, mesmo fora do ambiente físico escolar. O estudo conclui que as tecnologias, incluindo as redes sociais, podem ser ferramentas valiosas no processo educacional, favorecendo a interação e o aprendizado contínuo.

O estudo de Santos (2022) tem como objetivo investigar o uso pedagógico do *google* tradutor no ensino da língua inglesa e seu impacto no desenvolvimento do letramento dos estudantes. A pesquisa analisa como ferramentas de tradução, especificamente o *google* tradutor, contribuem para o processo de leitura e construção de sentido em textos em inglês,

além de examinar os desvios de tradução cometidos pela ferramenta e as implicações para o letramento.

O estudo se fundamenta nos trabalhos de Costa (2007) para a avaliação da ferramenta digital, e de Kleiman (1995) e Soares (2002) para embasar a abordagem acerca do letramento. O foco está no uso do *google* tradutor, como um serviço virtual gratuito, e na forma como ele auxilia os alunos a desenvolverem habilidades de leitura em inglês.

A metodologia envolveu a participação de dez alunos do Ensino Médio Integrado à Informática do Instituto Federal do Ceará (IFCE), *Campus Crato*. Os alunos voluntariamente responderam a questionários estruturados e interpretaram textos com a ajuda do tradutor automático. A análise dos dados focou em observar como o *google* tradutor influenciou a interpretação dos textos e o desenvolvimento do letramento dos estudantes participantes.

Os resultados desta pesquisa indicam que o uso do tradutor automático pode ser uma ferramenta relevante para o ensino de leitura em outra língua, e oferecem *insights* sobre como os professores de inglês podem integrar essa tecnologia em suas práticas didáticas. O estudo conclui que o *google* tradutor pode potencializar a aprendizagem de uma língua estrangeira e contribuir, ao mesmo tempo, para o desenvolvimento do letramento em inglês. Moraes (2001) buscou — em sua dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica — identificar como as tecnologias estão sendo utilizadas em sala de aula, com foco no ensino de crianças e adolescentes, considerando o fato de que o público infantojuvenil está imerso no uso das ferramentas digitais.

O objetivo principal foi analisar o uso pedagógico das tecnologias digitais nas aulas de língua inglesa em diferentes contextos educacionais. Para isso, o autor estabeleceu três objetivos específicos:

- 1) Identificar a formação dos professores de Língua Inglesa para o uso de tecnologias digitais em sala de aula; 2) Descrever as estratégias e materiais utilizados pelos professores; 3) Descrever aspectos observados, como o comportamento dos alunos, o uso das tecnologias, as exigências das escolas para o uso dessas ferramentas e a concepção de inovação segundo os professores.

A metodologia adotada na pesquisa foi qualitativa e descritiva, utilizando a observação sistemática em sala de aula e entrevistas com os professores. A pesquisa é caracterizada como não participante, pois o pesquisador apenas observou as aulas sem interagir diretamente com os participantes.

Para compor o embasamento teórico foram utilizadas contribuições de Levy (1999) Moran (2006), Kensky (2007, 2012, 2013), Prensky (2001) e Pinto (2005) para discutir o uso das tecnologias digitais, e Paiva (1997, 2007, 2009, 2010, 2012, 2013), Leffa (1999, 2006, 2012, 2013), Brewler, Ellis e Girard (2004) e Betcher e Lee (2009) para a abordagem e o ensino de inglês com apoio das tecnologias digitais.

Os resultados mostraram que nem todos os professores possuem formação específica em Letras — Português/Inglês, e que o domínio das tecnologias digitais é, em sua maioria, intermediário. Conta-se também que muitos professores recebem treinamento nas escolas onde lecionam para o uso das ferramentas digitais e embora muitas das escolas ofereçam os recursos tecnológicos, os professores se utilizam de recursos não tecnológicos/digitais.

Foi constatado ainda que não houve grandes diferenças nas estratégias de ensino adotadas pelos professores. Contudo, eles afirmam que as tecnologias digitais, em geral, motivam os alunos e ajudam no aprendizado, mas a maioria acredita que essas ferramentas não são essenciais para o ensino da língua inglesa. Foram apontadas dificuldades no uso das tecnologias, incluindo desafios de ordem política, técnica e pedagógica e, por fim, compreende-se que as escolas incentivam o uso das tecnologias em sala de aula e algumas até tornam isso uma prática obrigatória.

Por fim, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe, a dissertação de Santos (2021), inserida na área de Estudos Linguísticos, analisa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — publicada em 2017 — a qual estabelece os componentes curriculares da educação básica, incluindo a manutenção da língua inglesa como língua estrangeira obrigatória.

A dissertação examina as metas de ensino-aprendizagem da BNCC, com foco nos conceitos de multiletramentos e multimodalidade, investigando os conteúdos propostos para o ensino de inglês e suas implicações sociais e de formação cidadã. O estudo compara a BNCC com documentos educacionais anteriores e analisa um livro didático de inglês para verificar se ele está alinhado com os ideais da BNCC, sugerindo possíveis modificações.

A análise é de caráter qualitativo e conta com as contribuições teóricas de Cope e Kalantzis (2006, 2008, 2009, 2018), Oliveira (2014), Tagata (2017), Oliveira e Dering (2018), Araújo e Larré (2018), dentre outros autores, que discutem os diferentes tópicos que surgem ao se emergir nos detalhes da BNCC.

Os resultados mostram que a teoria dos multiletramentos, ao promover uma compreensão de letramentos digitais, críticos e midiáticos, se conecta com as novas

exigências da educação. No entanto, a pesquisa também evidencia desafios contínuos no ensino de inglês, sobretudo pela falta de recursos externos e materiais que poderiam tornar o processo de ensino mais atrativo nas escolas públicas e privadas. Assim, mesmo com novas teorias e documentos, a implementação eficaz dessas diretrizes ainda enfrenta obstáculos práticos na realidade educacional.

Ao analisarmos os pontos em comum apresentados nas publicações acima, compreendemos o impacto das novas tecnologias no ensino-aprendizagem, com destaque para o ensino de língua inglesa no país. Em linhas gerais, essa seleção de estudos, compreendidos entre os anos de 2020 e 2024, discute o uso de recursos tecnológicos e práticas de multiletramento nas aulas, destacando os desafios enfrentados por professores para integrar essas ferramentas de forma eficaz ao ensino de línguas.

As publicações abordam a importância das tecnologias digitais como facilitadoras do ensino-aprendizagem, reconhecendo que, apesar de seu potencial, seu uso ainda é limitado por diversos fatores, como a falta de infraestrutura adequada e o preparo insuficiente dos docentes. O multiletramento e a multimodalidade aparecem como conceitos centrais nas discussões, especialmente no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que visa promover uma educação mais conectada com as novas demandas tecnológicas e sociais.

A discussão sobre multiletramentos tem passado por uma significativa atualização nas últimas décadas, especialmente com o avanço acelerado das tecnologias digitais e, mais recentemente, da inteligência artificial generativa. Desde o marco inaugural do New London Group (1996), que propôs uma pedagogia dos multiletramentos voltada à diversidade cultural e semiótica, o debate ampliou-se para considerar novas formas de produção de sentido que emergem em ambientes mediados por algoritmos. As publicações recentes de Cope & Kalantzis (2024; 2025) reforçam essa evolução ao revisar o framework e situá-lo no contexto de mídias sociais, plataformas digitais e sistemas de IA. Em *Multiliteracies Since Social Media and Artificial Intelligence* (2025), os autores destacam que a noção de design – central ao conceito de multiletramentos – precisa agora contemplar práticas de leitura, escrita e representação nas quais a IA atua como coautora, mediando processos comunicativos, reorganizando gêneros textuais e introduzindo novas formas de agência pedagógica.

A relação entre multiletramentos e tecnologias de tradução automática também se intensifica nesse cenário. Estudos como *A Multimodal Grammar of Artificial Intelligence* (2024) apontam para a necessidade de compreender como os sistemas de IA reorganizam

modos de representação e afetam tanto a autoria quanto a interpretação. Esse movimento dialoga diretamente com o uso de tradutores digitais – especialmente o Google Tradutor – que já há anos integra as práticas espontâneas de estudantes e professores. A literatura nacional, incluindo autoras como Ana Elisa Ribeiro (2018; 2021), têm mostrado que os letramentos digitais são indissociáveis das práticas cotidianas de linguagem, de modo que recursos automatizados de escrita e tradução são parte constitutiva das aprendizagens contemporâneas. Assim, situar tradutores automáticos dentro do campo dos multiletramentos não apenas é pertinente, mas necessário para compreender como sujeitos lidam com textos, línguas e tecnologias no século XXI.

O mapeamento de produções acadêmicas recentes reforça essa conexão emergente. Trabalhos como os de Santos (2022), Peixoto (2016) e Pereira (2015) analisam o uso do Google Tradutor em contextos de ensino de inglês, indicando que a ferramenta participa das práticas de leitura e da construção de autonomia dos estudantes. Embora nem todos utilizem explicitamente o termo multiletramentos, seus achados mostram práticas digitais complexas, nas quais os sujeitos navegam entre diferentes linguagens, modalidades e suportes tecnológicos. Pesquisas como as de Gomes (2015) e Tartoni (2021), por sua vez, situam o Google Tradutor dentro de contextos formativos mais amplos, sugerindo que essa tecnologia é mobilizada pelos participantes como parte de um repertório multimodal de aprendizagem. Tais estudos evidenciam que os tradutores digitais não são apenas ferramentas técnicas, mas recursos socioculturais que influenciam práticas pedagógicas, decisões de design e modos de participação dos alunos.

A partir desse conjunto de autores e evidências, torna-se possível propor uma tese segundo a qual os tradutores digitais configuram um espaço privilegiado para observar, analisar e compreender práticas de multiletramentos contemporâneas, especialmente porque articulam múltiplos modos de representação (texto, som, imagem, dados), implicam processos de curadoria e avaliação algorítmica e envolvem decisões pedagógicas que dialogam com questões de justiça educacional, como defendem Cope & Kalantzis. Portanto, investigar o uso do Google Tradutor por professores da Educação Básica permite compreender como essas práticas participam da formação dos sujeitos, como transformam as dinâmicas de ensino-aprendizagem e de que forma se alinham – ou entram em tensão – com as perspectivas teóricas dos multiletramentos e da pedagogia do design.

Essa pesquisa visa contribuir para com os estudos sobre tradução no ensino básico ao propor uma reflexão ancorada na teoria dos multiletramentos, compreendendo o uso do

Google Tradutor não apenas como ferramenta tecnológica, mas como uma prática de letramento situada, capaz de mobilizar diferentes modos de significação e promover o engajamento crítico dos alunos com a linguagem. Ao considerar o tradutor automático como parte integrante das práticas comunicativas contemporâneas, esta pesquisa desloca o foco da simples avaliação de acertos e erros da ferramenta para a análise de como ela pode ser pedagogicamente mediada a fim de potencializar o aprendizado e desenvolver competências linguísticas, críticas e interculturais nos estudantes.

Ao analisar o conjunto das produções identificadas, observa-se que, embora haja avanços significativos nas discussões sobre o uso de tecnologias e tradutores automáticos no ensino de línguas, ainda é escassa a investigação que relaciona essas práticas à teoria dos multiletramentos em contextos da educação básica pública brasileira. As pesquisas existentes concentram-se majoritariamente em ambientes universitários ou em abordagens técnicas de avaliação de desempenho das ferramentas, deixando em aberto o debate sobre como o Google Tradutor pode ser mediado pedagogicamente para promover práticas críticas, reflexivas e socialmente significativas.

O diferencial deste estudo reside, portanto, na sua abordagem contextual e formativa: ao investigar o uso do Google Tradutor por professores da Rede Estadual de Educação Básica de Tangará da Serra – MT, a pesquisa dá visibilidade a um cenário pouco explorado na literatura, marcado por desafios de infraestrutura e pela necessidade de práticas pedagógicas mais inclusivas e criativas. Dessa forma, propomos aqui caminhos para sua integração consciente e crítica no ensino de língua inglesa, em consonância com os princípios dos multiletramentos e com as demandas da escola pública contemporânea.

1.4 A formação de professores na era digital

O papel do docente no processo de ensino-aprendizagem é fundamental, de modo que a discussão sobre a formação de professores se sustenta pela necessidade de sempre se atualizar e obter conhecimentos para uma área de expansão que se refere à didática, com todos os seus desafios e diferentes propostas propagadas ao redor do país, sendo, portanto, de grande valia o aprofundamento desse tema para toda comunidade acadêmica representando benefícios para toda a sociedade.

O aprendizado é um processo de construção e transformação do conhecimento, no qual o papel do professor é de fundamental importância como questionador, investigador e

incentivador desse processo, principalmente no que concerne à evolução dos meios de ensino, relevando-se a evolução tecnológica.

Com base nessa perspectiva, é fundamental entender que o conceito de educação vai além do simples acesso às instituições de ensino. O objetivo é transformar a educação em um meio que contribua para a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade, promovendo a integração entre educação e cidadania. Esses dois conceitos estão profundamente conectados pelos princípios de justiça e paz social.

A educação tem se reinventado, passando por uma reavaliação que envolve uma mudança na forma de ensinar. Em vez de apenas transmitir conhecimentos de maneira mecânica, busca-se um ensino que desafie o aluno a agir no mundo, incentivando-o a superar as barreiras sociais que frequentemente dificultam seu caminho. Para isso, é essencial uma formação que liberte, cultivando a determinação necessária para enfrentar e vencer os obstáculos presentes na sociedade.

Convém reforçar como as tecnologias são oportunas para o desenvolvimento desse trabalho pedagógico, mas desde que apoiadas por um planejamento que tenha objetivos claros, além de uma análise das práticas educativas. Nesse sentido, nota-se:

Como em outras épocas, há uma expectativa de que as novas tecnologias nos trarão soluções rápidas para o ensino. Sem dúvida as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual, e estabelecer pontes novas entre o presencial e o virtual, o estar juntos e o estarmos conectados a distância. Mas se ensinar dependesse só de tecnologias já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo. Ensinar e aprender são os maiores desafios que enfrentamos em todas as épocas e particularmente agora em que estamos pressionados pela transição do modelo de gestão industrial para o da informação e do conhecimento (Moran, 2000, p. 137).

Nessa finalidade, a educação já evoluiu drasticamente e atualmente se vivencia a sociedade do conhecimento, que se produziu a partir das redes sociais, das interações e colaborações, entre os indivíduos membros advindos, sobretudo, das transformações da era digital.

Há que se elucidar que a utilização de recursos deve ser restrita devido à limitação da situação fática, mas o uso de tecnologia vem ganhando espaço e ficando cada vez mais acessível, possibilitando a um pequeno custo sua utilização e assim o aluno poderá mais facilmente acompanhar as atividades lançadas pelo professor para melhor aproveitamento

dos estudos. Contudo, muitos são os desafios enfrentados pelos docentes na obtenção de conhecimento sobre os novos recursos.

De fato, vários educadores ainda passam por dificuldades no que diz respeito a ministrar aulas com recursos tecnológicos. Além disso, muitas vezes faltam recursos nas escolas, que afeta diretamente os estudantes. Ainda que muitos tenham acesso à *internet*, existe o fato da conexão com o sinal da rede *wifi* falhar pois existem locais de moradias que o sinal não chega com uma boa qualidade. Professores comentam que esse seria um dos motivos de existirem alunos nas plataformas digitais, porém muitos não conseguem ouvir e nem participar das aulas com qualidade, o que acaba ocasionando a perda dos conteúdos e o atraso dos alunos em adquirir conhecimento.

Logo, as práticas pedagógicas devem ser adaptadas e cabe aos professores utilizarem métodos condizentes com a necessidade do momento, observada a realidade fatídica no intuito de promover melhor aprendizagem e desenvolvimento social dos alunos.

Essa renovação é essencial para adotar uma abordagem alinhada com o verdadeiro processo de aprendizagem, uma vez que os próprios estudantes buscam mais dinamismo e a quebra dos paradigmas estabelecidos pelo modelo tradicional de ensino, abrindo novas perspectivas diante das mudanças da era moderna.

Assim, é necessário ampliar os espaços de diálogo, utilizando os recursos disponíveis, não apenas no campo científico, mas também em ambientes acessíveis à sociedade, como o núcleo familiar, meios de comunicação e instituições de ensino.

A Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reforça alguns aspectos importantes da Constituição Federal de 1988, tais como, reafirma a formação docente em nível superior e coloca a educação infantil como etapa inicial da educação básica. Em 2001, atendendo ao requerido na Constituição Federal de 1988, foi aprovado o Plano Nacional da Educação (PNE), válido por dez anos. Esse ambicioso plano determinava metas e diretrizes com o objetivo de atingir a qualidade educacional em todos os níveis e modalidades, assim como a qualificação na formação docente.

Podemos perceber hoje à luz do tempo que tal plano findou não logrando êxito na maioria das metas, porque faltou investimento financeiro por parte do governo, sendo este um dos principais motivos para seu fracasso e para o atraso educacional brasileiro.

No entanto, no que se refere à formação dos professores e valorização do magistério, ressalta que a melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a

valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, que implica, simultaneamente: a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada.

Percebemos que a maioria dos objetivos do plano mostrou-se um verdadeiro fracasso. Embora, a bem da justiça, não possamos deixar de reconhecer que somente o objetivo referente às condições de trabalho, salário e carreira foi “atingido”, previsto ainda para o primeiro ano do PNE, mas, só concretizado em 2009, com a contrariedade de muitos estados brasileiros, o piso salarial se torna, enfim, realidade, ainda não sendo o que se espera como forma de valorização do trabalho do professor, mas, já foi um avanço considerável.

A utilização de recursos didáticos com base nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) passa a fazer parte importante do trabalho de formação do aluno, sendo um aliado do professor na realização de suas atividades. O educar para a vida envolve preparar o aluno para lidar com os problemas pessoais e sociais, a saber, os seus deveres e direitos, para ter um bom relacionamento com outros em diversos ambientes e, principalmente, para ter autonomia que é o maior desafio que a escola possui hoje.

De acordo com Alba (2006), as novas tecnologias baseadas nas telecomunicações abrem possibilidades de utilização para gerar novas formas de comunicação, interação e socialização em contextos educativos. As exigências e oportunidades relacionadas às tecnologias, hoje, são enormes para todos os países. Para lidar com isso, é essencial pensar em meios de desenvolver, nas escolas, as habilidades que as crianças precisarão para enfrentar o século XXI, como: pensamento crítico, capacidade para resolver problemas e tomar decisões, boa comunicação e disposição para o trabalho colaborativo.

Para Giovanelli e Coutinho (2024), caminhamos, atualmente, por mais uma das transições que transformam a sociedade ao longo dos tempos, diante do crescente e rápido desenvolvimento tecnológico. A escola contribui para a formação de cidadãos, palco de acontecimentos sociais, políticos, econômicos e culturais, é levada a refletir sobre o uso da tecnologia, pois vivemos em uma sociedade globalizada, que existe uma gigantesca quantidade de informações, fato esse que contribui significativamente em nossa vida. O professor se depara hoje com um universo tecnológico e precisa buscar formas de lidar com essa nova realidade em sala de aula.

Para esses autores, é preciso estudar a mídia-educacional, buscar entender que esta pode contribuir nos processos de ensino e aprendizagem. Nesta perspectiva, fica evidente a importância da inserção e discussão das tecnologias no currículo escolar. Mas também surge um novo aluno que, assim como o docente, também se vê diante de uma aventura feita de estudo, pesquisa e produção de conhecimento em um ambiente inovador. O uso da mídia está presente na sala de aula, através de aparelhos eletrônicos, tais como: o celular, o *tablet*, o *notebook*, entre outros.

A sala de aula, que antes se resumia a alunos, professores, quadro, giz, mesas e cadeiras, agora pode contar com novos elementos de multimídia. Na perspectiva de ensino, é pertinente ressaltar a troca de experiências com os alunos, ajudando-os a refletir, produzir e ampliar ideias.

O “ensino a moda antiga”, com apenas giz e quadro, não merece demérito. Todavia, a linguagem audiovisual proporcionada pelas mídias, além de entreter, divertir e informar, também contribui para tornar o estudante mais consciente do tempo no qual vivem. Essas novas tecnologias promovem acesso a conhecimentos transmitidos não somente por palavras, mas também por sons, imagens, vídeos *etc.* É necessário que o professor as conheça e consiga aplicá-las em sala de aula, dominando as técnicas de uso.

O aperfeiçoamento das aulas pode cativar e incentivar o retorno dos alunos às salas de aula ou por meio da participação não presencial, que pode ser realizada a partir do envio de *e-mail* e/ou mensagens no aplicativo *WhatsApp* ou ligações pelo telefone; plataformas de videoconferência, podendo os colegas de sala viabilizam as atividades para aqueles que não possuem acesso. Oferecimento da alternativa de enviar o material impresso; indicações de leituras ocorreram, na maior parte dos casos, ainda antes da paralisação, facilitando o acesso dos alunos(as) aos textos e atividades, dentre outros.

Há que se elucidar que a utilização de recursos tecnológicos deve ser restrita devido a limitação da situação fática, mas o uso de tecnologia vem ganhando espaço e ficando cada vez mais acessível, possibilitando a um pequeno custo sua utilização e assim o aluno poderá mais facilmente acompanhar as atividades lançadas pelo professor para melhor aproveitamento dos estudos. Nesse sentido, tem sido proposto a participação ativa dos alunos no contexto de sua aprendizagem, assim o aluno se coloca em uma posição de mais protagonismo, sendo ele mesmo o condutor de seu próprio conhecimento, utilizando assim mais ludicidade, envolvimento do aluno para chamar a sua atenção, utilização de leituras e debates, estudos de casos, dentre outros, melhorando o engajamento e motivação, podendo

diminuir a evasão e aumentar o rendimento, desenvolvendo habilidades importantes que muitas vezes nos métodos tradicionais não são descobertos (Rosales; Agalini, 2007).

Portanto, esperamos que com a expansão da revolução digital haja também uma revolução na formação educacional de professores, incorporando estratégias inovadoras que vão além das práticas tradicionais. Silva (2019) defende que a formação de professores não deve ser pautada na mera transferência de habilidades técnicas; a formação deve adotar uma visão holística a fim de incorporar princípios pedagógicos contemporâneos que desenvolvam competências digitais.

Nesse cenário, a adoção de abordagens metodológicas que exploram ambientes virtuais é capaz de promover uma formação profissional imersiva e contextualizada, pois ao integrar a prática *on-line* no processo de aprendizagem, os educadores possam não apenas adquirir habilidades tecnológicas, mas também compreender como essas habilidades podem ser inseridas organicamente em suas práticas pedagógicas.

A atualização na formação de professores também reflete na adoção de práticas mais personalizadas, uma vez que as estratégias relacionadas à aprendizagem móvel permitem que eles acessem recursos que superem fatores temporais e geográficos, promovendo, portanto, uma aprendizagem contínua e adaptativa (Lima–Lopes *et al.*, 2021).

O papel do professor é, sem dúvidas, imprescindível e indispensável a toda a sociedade, mesmo que os alunos se utilizem de ferramentas tecnológicas, tais como *sites*, plataformas interativas, aplicativos de redes sociais *etc.*, elas atuam como um potencial mediador de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

É pertinente lembrar, que na atual sociedade contemporânea, que é permeada pelas tecnologias digitais, para os profissionais da educação que já atuam na rede educacional de ensino brasileira, as técnicas de aperfeiçoamento e de formação continuada através de *workshops* e demais cursos é válida, oportuna e verificável.

Além desses processos e dos contextos em que são utilizados, entende-se que, a partir das vozes da experiência no ambiente escolar, é possível propor uma reconstrução dialética do conhecimento linguístico daqueles que contribuem para o ensino e a aprendizagem mediados por tecnologias. Essa reconstrução, concebida aqui como uma hipótese analítica desta pesquisa, visa refletir sobre novos caminhos socioeducacionais e cientificamente inovadores no campo do ensino de línguas.

Não somente os professores devem estar envolvidos no uso das tecnologias digitais, mas, também, todo o conjunto de sujeitos que integram e compartilham do cotidiano da

escola, dos quais: os gestores, a equipe pedagógica e todos os profissionais que fazem parte da comunidade acadêmica. A escola, em sua totalidade, faz significativa diferença sobre os encaminhamentos e acerca das tomadas de decisão e, quando isso acontece partindo do senso de coletividade, há mais chances de que a escola realmente se desloque e integre processos e procedimentos que incidam efetivamente no âmbito do ensino de línguas.

Podemos observar a partir da fundamentação teórica encontrada em Lévy (1993), como os professores de língua estrangeira lidam com as ferramentas digitais, os tradutores em sala de aula, bem como sobre os processos de ensino-aprendizagem de línguas. Como os professores modificam — ou não —, os textos utilizados para a mediação dos conteúdos abordados nas disciplinas, ou como esse processo afeta a questão do ensino, são pressupostos que serão verificados na pesquisa à qual se propõe. Além, é claro, é válido que se evoque um movimento de percepção do modo como os sujeitos se relacionam, em sala de aula, com a língua, por meio do uso dos recursos tecnológicos.

Logo, o fluxo digital das tecnologias flui, também, em meio a essa relação intrínseca entre sujeitos e máquinas (Lévy, 1993). Nessa direção, a pesquisa visa uma crescente investigação de como esse fluxo se dá no contexto da sala de aula, mais especificamente, no uso de tradutores por parte dos professores de língua inglesa.

Há, nesse sentido, toda uma rede colaborativa e constitutiva que permeia os sujeitos e contribuem para que estes determinem-se frente aos grupos sociais de que fazem parte. Ademais, Lévy (1993) entende que as tecnologias intelectuais compõem os sujeitos e esse processo ocorre por meio do acionamento da imaginação e, também, das relações construídas a partir do ensino-aprendizagem.

As línguas mudam constante e incessantemente à medida em que seus falantes a agenciam e fazem dela uma forma de interação, que está disposto em um espaço e em um tempo dados. Na sociedade contemporânea da aprendizagem mediada por tecnologias, podemos dispor de novas formas de aprender, ao passo em que a aprendizagem ocorre nos mais diversos contextos de ensino disponíveis no seio educacional, sejam formais e/ou informais. Esse é, pois, um processo que se prolonga no decorrer da vida, porque o mundo global é exponencialmente competitivo e o que hoje é considerado atual e relevante, amanhã poderá ser considerado um instrumento obsoleto.

Os objetos de estudo já não são rígidos e nem devem ser o único foco da educação. Com base nas palavras de Pinheiro (2010, p. 209), percebemos que, em vez de uma representação de conteúdos fixa em escalas lineares e paralelas, trazidas pelas disciplinas,

agora é necessário considerar espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares e que se reorganizam a todo momento. Em outras palavras, a escola já não é o único local em que se adquire conhecimentos.

Com as novas tecnologias, os objetos do saber já não são mais concebidos como elementos tão abstratos ou distantes. Eles se tornam mais próximos, mais tangíveis em tempo real. Entretanto, o modelo de muitas escolas brasileiras, sobretudo das públicas, parece ser voltado para o passado, focado em conteúdos que devem ser aprendidos por meio de aulas expositivas a grupos de alunos, de forma que as características individuais ainda são pouco observadas.

A educação necessita conciliar diferentes objetivos na formação de seus alunos, não se limitando a uma transmissão de saberes de forma desproposita. Segundo Thomaz e Oliveira (2009, p. 3) “o espaço escolar não deve apenas preocupar-se com a formação intelectual do educando, mas também e principalmente, com a sua formação enquanto ser humano ético, participativo, realizado no campo pessoal e profissional”.

Muitos dos professores que atuam hoje em sala de aula tiveram uma educação tradicional em relação ao contato com as tecnologias digitais. Com isso, acabam estendendo o mesmo tipo de formação a seus alunos, isto é, as metodologias de trabalho desses docentes pouco valorizam os usos tecnológicos como poderiam. As tecnologias digitais não são instrumentos fundamentais para eles, assim como são a lousa e o livro didático. Os recursos tecnológicos limitam-se a serem vistos, por exemplo, como um bônus para uma aula diferenciada e que acontece esporadicamente.

Dessa forma, mostra-se inegável a importância de uma adequada formação docente que inclua as tecnologias digitais no currículo acadêmico. Entretanto, apesar de fundamental, isso não é o bastante. É preciso que ocorra, também, uma mudança de postura por parte dos próprios educadores, no sentido de avaliarem regularmente suas práticas e considerarem os novos contextos no qual a educação está ocorrendo. Sobre isso, são relevantes as palavras de Oliveira (2015):

É evidente que os professores precisam romper com práticas arcaicas, que só se mantêm pelo comodismo ou temor de muitos, e repensar o fazer pedagógico, como um profissional crítico, questionador de sua própria prática. A facilidade com que os alunos interagem com a tecnologia impõe uma mudança de comportamento em sala de aula. Hoje já não é exclusividade dos mais jovens manter blogs, atualizar perfis em redes sociais ou bater papo com amigos na internet. A geração digital passou a

exigir que o professor fizesse o mesmo, e ele está mudando pouco a pouco (p. 4).

Muitos alunos, em sua juventude, estão sempre atualizados com as mais recentes práticas e interações nos diversos meios digitais. Se o professor não for capaz de dominar essas mesmas coisas, acaba por ficar obsoleto em relação a seus próprios discentes, o que pode comprometer o trabalho pedagógico. Ainda nesse sentido, Diesel, Baldez e Martins (2017, p. 270) defendem que é preciso “oportunizar aos professores e professoras refletirem na e sobre a sua prática pedagógica, a fim de que possam construir um diálogo entre suas ações e palavras, bem como outras formas de mediação pedagógica”.

Tudo que foi tratado até agora leva a um ponto fundamental: a necessidade de que a educação foque na razão principal de sua existência, isto é, os aprendizes. Sendo assim, os alunos devem ser os verdadeiros protagonistas no processo de ensino e aprendizagem. Não se diminui, com isso, a importância do professor. Ao contrário, sua participação é indispensável para que os estudantes não se percam no excesso de informações com as quais podem ter contato no mundo contemporâneo. Contudo, o planejamento e a atuação docentes devem valorizar devidamente a perspectiva dos estudantes, conforme se observa nas palavras de Diesel, Baldez e Martins (2017, p. 270):

Acredita-se que toda e qualquer ação proposta com a intenção de ensinar deve ser pensada na perspectiva daqueles que dela participarão, que via de regra, deverão apreciá-la. Desse modo, o planejamento e a organização de situações de aprendizagem deverão ser focados nas atividades dos estudantes, posto que é a aprendizagem destes, o objetivo principal da ação educativa.

Seguindo nessa mesma perspectiva, as autoras (2017, p. 273) também afirmam:

São incontestáveis as mudanças sociais registradas nas últimas décadas e, como tal, a escola e o modelo educacional vivem um momento de adaptação frente a essas mudanças. Assim, as pessoas e, em especial, os estudantes, não ficam mais restritos a um mesmo lugar. São agora globais, vivem conectados e imersos em uma quantidade significativa de informações que se transformam continuamente, onde grande parte delas, relaciona-se à forma de como eles estão no mundo. Esse movimento dinâmico traz à tona a discussão acerca do papel do estudante nos processos de ensino e de aprendizagem, com ênfase na sua posição mais central e menos secundária de mero expectador dos conteúdos que lhe são apresentados.

Isso demonstra como o protagonismo discente deve se efetivar numa postura proativa e crítica por parte dos estudantes, na qual eles já não recebem passivamente tudo aquilo que lhes é apresentado. Pelo contrário, espera-se que sejam capazes de questionar as informações que recebem, selecionar criticamente suas fontes e produzir conteúdo de qualidade. Tudo isso considerando a grande facilidade de acesso que as novas tecnologias proporcionam.

Dada essa questão, um caminho para que o protagonismo dos alunos se concretize são os métodos ativos. Segundo Diesel, Baldez e Martins (2017, p. 270) “é nessa perspectiva que se situa o método ativo — tido aqui como sinônimo de metodologias ativas — como uma possibilidade de deslocamento da perspectiva do docente (ensino) para o estudante (aprendizagem)”. Essas metodologias são chamadas de ativas porque buscam que os estudantes aprendam de forma mais participativa, pois:

A aprendizagem ativa proporciona superar os modelos pedagógicos históricos, no qual o estudante assume a condição de expectador que assimila a realidade e os conhecimentos sem refletir, criticar e significá-los (Lubachewski; Cerutti; Silva, 2018, p. 4).

Santos (2015, p. 5-6) também faz sua explicação sobre a aprendizagem ativa. Para ele, ao se adotar essa metodologia pedagógica:

Espera-se que o conhecimento construído tenha mais significado do que quando uma informação é “passada” ao estudante de forma passiva. Nas estratégias de Aprendizagem Ativa, o estudante é o principal agente do processo de construção de seu conhecimento, agindo para aprender e o professor tem o papel de facilitador no processo de ensino-aprendizagem. Ele tem de atuar como um mediador atento no processo de construção do conhecimento de seus estudantes.

Nesse contexto, nota-se a importância das TIC na dinâmica pedagógica. Sobre isso, Albernaz e Limeira (2015, p. 3) afirmam que:

Embora o uso das TIC não garanta uma prática pedagógica inovadora, o acesso à informação por meio desses recursos e suas ferramentas, disponibiliza uma variedade de possibilidades interativas e colaborativas entre os estudantes quando orientados de forma segura, responsável e criativa.

O uso do Google Tradutor em sala de aula deve ser compreendido à luz da teoria dos multiletramentos, que enfatiza a diversidade de modos e práticas de significação mobilizados pelos alunos (New London Group, 1996; Cope & Kalantzis, 2009). Nessa perspectiva, as tecnologias digitais não são meros instrumentos auxiliares, mas ferramentas que, quando

mediadas pelo professor, podem favorecer a construção de conhecimento linguístico de maneira crítica e contextualizada. No caso específico do tradutor automático, sua utilização deve ser integrada a atividades que promovam reflexão sobre escolhas linguísticas, interpretação de sentidos e produção textual, permitindo que os estudantes transitem entre diferentes modos de representação e desenvolvam competências comunicativas e cognitivas de forma consciente.

Assim, a mediação docente se torna fundamental para que o Google Tradutor seja efetivamente incorporado às práticas pedagógicas, garantindo que o recurso seja utilizado como um suporte para o aprendizado e não como um fim em si mesmo. Essa abordagem, centrada nos princípios dos multiletramentos, possibilita que os alunos explorem de forma crítica e criativa os recursos digitais disponíveis, ampliando suas capacidades de leitura, interpretação e produção em língua inglesa dentro de um contexto escolar real e socialmente significativo.

Nesse sentido, a *internet* e os aparatos que dela fazem uso, quando disponíveis, devem deixar de ser negligenciados e passar a contribuir efetivamente com o processo de ensino e aprendizagem dentro e fora do espaço escolar.

Considerando todas as políticas educacionais e as orientações da própria BNCC que estabelece como fundamental integrar nos currículos escolares a utilização das tecnologias da informação e comunicação na educação básica, torna-se importante, nesse sentido, compreender qual o papel e a forma de atuação dos professores frente a uso do Google Tradutor que vem ganhando cada vez mais espaço nas escolas, visando a qualidade da formação de crianças e adolescentes brasileiros.

Para que o uso de tecnologias digitais, como o Google Tradutor, seja efetivamente incorporado às práticas pedagógicas, é necessário que os docentes possuam algum grau de letramento digital, entendido como a capacidade de acessar, interpretar e avaliar criticamente informações em ambientes digitais (Bawden, 2001; Silva, Lima & Araújo, 2009; Freitas, 2010 apud Vargas & Konageski, 2019). No contexto investigado nesta tese, observa-se que muitos professores ainda não passaram por esse processo formal de formação em letramento digital, o que reforça a importância da mediação pedagógica para que os alunos possam explorar o tradutor automático de maneira crítica e produtiva.

Ao articular essa perspectiva com a teoria dos multiletramentos (New London Group, 1996; Cope & Kalantzis, 2000, 2009), entende-se que o Google Tradutor pode ser incorporado como uma ferramenta de prática multimodal de linguagem, em que os estudantes não apenas recebem respostas prontas, mas refletem sobre escolhas linguísticas, interpretam diferentes modos de significação e produzem sentido de forma ativa. Assim, a mediação docente torna-se central: o professor orienta a exploração crítica do tradutor, favorecendo o desenvolvimento de competências linguísticas, cognitivas e sociais, alinhadas às práticas de multiletramentos, mesmo em um cenário em que o letramento digital dos docentes ainda é incipiente.

O professor letrado digitalmente não apenas domina o uso de tecnologias, mas sabe integrá-las às práticas pedagógicas de forma crítica e reflexiva. Isso se concretiza, por exemplo, ao planejar atividades que utilizam o Google Tradutor de modo orientado, em que os alunos são incentivados a comparar traduções automáticas com interpretações próprias, discutir escolhas linguísticas e contextualizar significados culturalmente. Outras estratégias incluem a elaboração de exercícios multimodais, em que os estudantes produzem textos, imagens ou áudios, utilizando o tradutor como ferramenta de apoio e reflexão, e a promoção de debates sobre a confiabilidade e os limites das tecnologias digitais. Dessa forma, professores e alunos se apropriam das TICs de maneira ativa e criativa, atribuindo-lhes funções pedagógicas significativas, em vez de utilizá-las de forma passiva ou mecânica (Vargas & Konageski, 2019), alinhando essas práticas aos princípios dos multiletramentos.

Um importante questionamento precisa ser levantado com o objetivo de compreender a partir de qual preparação o docente se torna hábil para lidar com essas ferramentas educacionais e se está realmente preparado para utilizá-las com os alunos. As escolas muitas vezes se preocupam apenas em dispor os laboratórios de informática e os equipamentos tecnológicos necessários, mas não têm professores com formação adequada para utilizá-los.

Segundo Rios, Branco e Habowski (2020), a LDBEN publicada em 1996 faz menção à necessidade de preparação ou formação docente específica para a presença das tecnologias na educação mas somente no ano de 2015, 19 anos depois, a Resolução MEC/CNE nº 2/2015 tange especificamente às exigências para que em seu percurso formativo, os professores em formação inicial do nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, sejam habilitados a utilizar e se apropriar das tecnologias digitais, de forma competente, exercendo

o domínio desses instrumentos culturais (Brasil, 2015, *apud* Rios, Branco e Habowski, 2020).

Muitos docentes ainda se sentem pressionados quanto à utilização dos dispositivos e dos aplicativos educacionais em aula, pois não compreenderam que as TICs não desqualificam a atuação do professor, não menosprezam sua docência nem tão pouco tomam seu lugar. Faz-se necessário um processo de desconstrução e construção de novas ideias para que professores vejam tal instrumento como um recurso educativo que pode facilitar seu magistério e trazer diversos benefícios para o aluno (Martins, 2020).

Frente a isso, é fundamental para a atualização desses docentes uma política de governo voltada para programas/cursos de formação continuada acerca do uso educacional das tecnologias digitais. Sobre isso Martins (2020) menciona que:

O MEC lançou em 2017, a Política Nacional de Formação de Professores que abrange desde a criação de uma Base Nacional Docente que irá nortear o currículo de formação de professores no país, até a ampliação da qualidade e do acesso à formação inicial e continuada de professores da educação básica (p. 122).

Segundo Martins (2020), tal política tem como princípio disponibilizar a esses professores qualificações, domínio dos recursos digitais, maior articulação entre as teorias e práticas por meio da colaboração da União, redes de ensino estaduais e municipais e instituições formadoras. Vale ressaltar que a Diretoria de Infraestrutura Tecnológica (DITEC) do MEC busca a implementação de programas e projetos nas escolas e nos Núcleos de Tecnologias Estaduais dos municípios em que os professores têm livre acesso para participarem.

São ofertados diversos cursos de formação continuada a partir do Proinfo Integrado ao qual podem participar docentes e gestores de escolas públicas contempladas ou não com o laboratório de informática Proinfo:

O Proinfo Integrado é um programa de formação continuada voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais (Martins, 2020, p. 122).

Há uma expectativa para que a próxima geração de professores ulteriores à BNCC e às novas exigências para a formação inicial, esteja mais preparada para lidar com as

inovações tecnológicas das últimas décadas. Quanto aos professores que estão passando por todas essas transformações nos paradigmas da educação no decorrer de sua carreira, é de extrema importância que busquem qualificação por meio das formações continuadas para que, assim, consigam lidar com mais segurança com situações relacionadas à inserção das TICs ao cotidiano escolar.

Conforme Leffa (2001, p. 4), citado por Vargas e Konageski (2019, p. 9) “o treinamento tem um começo, um meio e um fim. A formação, não. Ela é contínua. Um professor, que trabalha com um produto extremamente perecível como o conhecimento, tem obrigação de estar sempre atualizado”. Compreende-se, portanto, que o professor nunca pode se deixar convencer de que já aprendeu o suficiente em sua carreira a ponto de deixar de ser aprendiz, ou que sua formação acabou junto com o recebimento de um diploma, pois a sociedade, a língua e o conhecimento não param.

Com relação ao que se entende por tecnologia, esta pode ser compreendida, de uma forma ampla, como:

[...] qualquer artefato, método ou técnica criado pelo homem para tornar seu trabalho mais leve, sua locomoção e sua comunicação mais fáceis, ou simplesmente sua vida mais agradável e divertida. A tecnologia, neste sentido, não é algo novo (Chaves, 2011, p. 01).

Seguindo essa evolução progressiva dos conceitos, Oliveira (2008, p. 2) afirma que “a técnica, a techné e a tecnologia se complementam na medida em que uma é resultante do desenvolvimento histórico da outra”. Logo, quando se fala em tecnologia, trata-se, intrinsecamente, do resultado de algo progressivo, com origens distantes e não, necessariamente, das mais recentes e inovadoras criações do homem.

Antes de seguir, convém destacar que, conforme Chaves (2011, p. 1), algumas das capacidades da tecnologia são “adquirir, organizar, armazenar, analisar, relacionar, integrar, aplicar e transmitir informação”. Isso tem relevância para o interesse deste trabalho, que é o uso do Google Tradutor no contexto educacional.

Com base no que foi tratado até aqui, é possível observar que as tecnologias estão presentes em diversas áreas do conhecimento, com distintas finalidades. Nesse sentido, a lousa e o giz não deixam de ser instrumentos tecnológicos, pois são objetos que facilitam o desenvolvimento de uma atividade humana — no caso, a profissão docente.

Nesse sentido, as tecnologias podem servir aos interesses dos mais diversos âmbitos de atuação da humanidade. Entretanto, convém considerar quais são mais adequadas de acordo com as especificidades da área e os objetivos. Chaves (2011, p. 1) considera que:

Nem todas as tecnologias inventadas pelo homem são relevantes para a educação. [...] As tecnologias que amplificam os poderes sensoriais do homem, contudo, sem dúvida o são. O mesmo é verdade das tecnologias que estendem a sua capacidade de se comunicar com outras pessoas.

Com isso, nota-se que, no contexto da educação, destacam-se as tecnologias que amplificam os sentidos humanos, inclusive a capacidade comunicativa, na qual ocorre a interação, possibilitando o compartilhamento de informações e conhecimentos entre diferentes sujeitos. Sendo assim, com a área da educação não é diferente. Com base no que diz Chaves (2011, p. 2), ao tratar-se de tecnologia na educação, faz-se:

[...] referência à categoria geral que inclui o uso de toda e qualquer forma de tecnologia relevante à educação (“hard” ou “soft”, incluindo a fala humana, a escrita, a imprensa, currículos e programas, giz e quadro-negro, e, mais recentemente, a fotografia, o cinema, o rádio, a televisão, o vídeo e, naturalmente, computadores e a Internet).

A Constituição Federal de 1988 aborda a importância que a tecnologia tem na educação. O artigo 214 diz que:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Já na década de 1990 foi destacado para a educação, “a disponibilidade da internet nas universidades [...] com o auxílio das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC” e a “regulamentação da EaD na LDB” (Bedin; Queiroz; Pasin, 2015, p. 2). Essas medidas foram fundamentais para a ampliação tecnológica na educação do Brasil, com efeitos vigentes até os dias atuais.

Nesse sentido, embora a formação inicial e continuada de muitos professores ainda não inclua de maneira sistemática o letramento digital e a mediação de tecnologias como o Google Tradutor, esta pesquisa busca investigar como essas lacunas podem ser parcialmente superadas por meio da mediação docente em sala de aula. Ou seja, mesmo diante da ausência de formação formal específica, o estudo analisa como os professores da rede estadual de ensino de Tangará da Serra- MT, conseguem integrar o tradutor automático às práticas pedagógicas e de que modo isso contribui para o desenvolvimento de competências linguísticas e multimodais dos alunos, articulando essas práticas com os princípios dos multiletramentos.

Dessa forma, a tese não propõe uma intervenção direta na formação docente, mas considera essa lacuna como um fator determinante para compreender as estratégias que os professores adotam na prática e para propor recomendações fundamentadas para futuras formações e políticas educacionais.

Sobre a formação docente, é importante entender

que o movimento da formação inicial voltado para o uso das tecnologias digitais deve ter prosseguimento com a formação continuada, uma vez que as tecnologias estão em constante avanço. Deste modo, investir na formação inicial e continuada do professor, representa o fortalecimento para a educação, permitindo ao professor maior autonomia no uso das tecnologias digitais, implementado, dessa forma, suas práticas pedagógicas (Frizon *et al.*, 2015, p. 3).

A escola deve empenhar-se para, cada vez mais, permitir e propiciar a inclusão digital, até porque o uso dos recursos tecnológicos em sala de aula atende demandas de diferentes áreas, que exigem uma proficiência tecnológica cada vez maior para que o indivíduo consiga ser bem-sucedido em suas diversas práticas (pessoais, sociais, acadêmicas, profissionais, entre outras), como se confirma a seguir:

A educação e a sociedade encontram-se em constante processo evolutivo e de adaptação com os avanços tecnológicos. Os meios de comunicação passaram a utilizar a informação de maneira virtual e, a partir disso, impuseram, de certa maneira, que os indivíduos também se adequassem para utilizar as novas ferramentas e recursos disponíveis. O acesso às novas mídias digitais passou a integrar o cotidiano de muitas pessoas, auxiliando em tarefas, modificando as formas de comunicação. A sociedade e, principalmente, seus indivíduos tiveram que se adaptar a esse novo modelo, buscando conhecimento para não serem excluídos desses novos conceitos tecnológicos. Todas essas modificações trouxeram para a

sociedade a busca da inclusão digital na educação (Costa; Dal Forno, 2011, p. 18).

Diante do exposto, este capítulo fundamenta a pesquisa no contexto mais amplo das tecnologias digitais aplicadas ao ensino de línguas, destacando a relevância do letramento digital e dos multiletramentos para a mediação docente. No capítulo seguinte, o enfoque será direcionado especificamente ao uso do Google Tradutor e de outras ferramentas digitais de tradução por professores da Rede Estadual de Educação Básica de Tangará da Serra – MT, investigando de que forma esses recursos são incorporados às práticas pedagógicas de língua inglesa e de que modo contribuem para o desenvolvimento das competências linguísticas e multimodais dos alunos.

CAPÍTULO II

SERVIÇO VIRTUAL DE TRADUÇÃO INSTANTÂNEA: O *GOOGLE* TRADUTOR E A RELAÇÃO INDIVÍDUO, LÍNGUA E CULTURA

No contexto do ensino de línguas, o Google Tradutor destaca-se como uma ferramenta amplamente utilizada por alunos e professores, oferecendo acesso rápido a traduções e possibilidades de exploração linguística em diferentes modalidades. Sua popularidade e disponibilidade gratuita tornam-no especialmente relevante em escolas públicas, onde os recursos para aprendizagem de línguas estrangeiras podem ser limitados. Este capítulo se propõe a investigar como o Google Tradutor e outras ferramentas digitais de tradução são incorporados às práticas pedagógicas de professores da Rede Estadual de Educação Básica de Tangará da Serra – MT, analisando de que modo contribuem para o desenvolvimento das competências linguísticas e multimodais dos alunos, à luz da teoria dos multiletramentos.

Habitados com as tecnologias digitais de informação e comunicação, muitos alunos estão familiarizados com a tecnologia, isso aponta para a necessidade de incluir práticas pedagógicas que envolvem recursos tecnológicos em sala de aula. As instituições de ensino,

que um dia viam o avanço tecnológico como uma ameaça que roubaria a atenção do aluno, já começam a fazer uso de diversas ferramentas que as tecnologias digitais oferecem à educação.

Neste capítulo, objetiva-se apresentar o funcionamento do Google Tradutor, destacando suas principais funcionalidades como ferramenta digital gratuita e de fácil acesso. A análise inclui a descrição de como a plataforma realiza traduções, quais recursos multimodais oferece e de que maneira os usuários podem interagir com o conteúdo gerado. Em seguida, serão brevemente mencionadas outras ferramentas digitais de tradução, apenas para contextualizar o uso do Google Tradutor no ensino de língua inglesa.

2.1 O Google, a tradução e o ensino de língua inglesa

"Koglin (2015) afirma que o desenvolvimento tecnológico recente possibilitou o desenvolvimento de ferramentas de auxílio à tradução, tais como: corretores ortográficos, corretores gramaticais, dicionários e glossários disponibilizados gratuitamente on-line, bancos de dados terminológicos, memórias de tradução, que permitem diminuir o tempo gasto na tarefa" (Koglin, 2015, p. 26). O sistema Google iniciou como uma ferramenta de buscas na rede e hoje é uma das maiores empresas do mundo. O principal objetivo do Google "era coletar e tornar acessível todas as informações para o mundo e ela foi um dos mais importantes contribuintes para a revolução computacional e tecnológica" (Levy, 2012, p. 12).

O Google Tradutor foi lançado em meados de 2007 e, desde então, tem seu mecanismo constantemente aperfeiçoado. Sua forma de tradução se fundamenta na varredura da rede e na aprendizagem por reforço, conforme vimos na seção anterior. Assim, uma tradução inglês/português, traz resultados mais satisfatórios, que uma tradução entre português/árabe, uma vez que o programa não utiliza apenas regras gramaticais e palavras soltas como dados para a tradução (aprendizagem supervisionada), o sistema do *Google* analisa todos os textos traduzidos que se encontram na rede e aqueles que forem mais recorrentes, portanto, reforçados, são aprendidos pela RNA.

O Google oferece uma ferramenta de tradução que possibilita a conversão de texto *on-line*, permitindo a tradução rápida de diversos conteúdo. para vários idiomas. Isso facilita a democratização da informação, pois torna acessível a todos o conteúdo disponível na *internet*, independentemente do idioma (Bottentuit Junior; Lisboa & Coutinho, 2011).

No contexto educacional, essa ferramenta é especialmente útil para o ensino de línguas estrangeiras, podendo ser utilizada tanto para tradução direta quanto para enriquecimento do vocabulário. Além disso, os alunos têm a oportunidade de ouvir a pronúncia das frases traduzidas por meio de um recurso auxiliar dessa ferramenta.

Em termos práticos, o principal obstáculo à tradução automática está na dificuldade de implementar, no sistema computacional, determinados aspectos textuais e discursivos mais complexos ou abrangentes, como ambiguidades, referências anafóricas *etc.* (Alfaro; Dias, 2008). Consequentemente, a qualidade da tradução inicial e a capacidade de resolver problemas variam de acordo com o gênero textual e a configuração do sistema de tradução automática. Como resultado, é viável antecipar quais aspectos do texto provavelmente não serão tratados de maneira satisfatória e exigirão intervenção humana mais específica.

Refletir sobre o propósito central da tradução implica considerar sua prática, que vai desde a identificação linguística dos idiomas envolvidos até os aspectos éticos que permeiam o trabalho do tradutor. Nesse sentido, reconhece-se que a tradução tem um objetivo definido e uma busca pela equivalência que permita sincronizar similaridades entre diferentes línguas.

Dessa maneira, a tradução requer uma postura planejada; exequível, de forma a propor uma possível interpretação que corresponda a uma mensagem de partida entre linguagens. Em paralelo, depreende-se que os aspectos contextuais que interagem, no universo entre as linguagens, são de todo relevantes e tendem a se conectar para uma progressiva equivalência interpretativa, pois a tradução é “um acontecimento de linguagem” (Netto, 2008, p. 26).

A prática de tradução acompanha a humanidade, e se torna “interesse de estudo em diferentes momentos, com diferentes fases de importância e entendimento, assim como o desenvolvimento de teorias ao longo de sua história” (Debonis, 2021, p. 26).

Portanto, ao refletirmos sobre a natureza da tradução, é fundamental compreender que ela envolve muito mais do que a simples transferência de palavras ou significados entre idiomas. A tradução é um processo dinâmico, que requer sensibilidade cultural, compreensão contextual e habilidades interpretativas para capturar e transmitir com fidelidade a essência da mensagem original em diferentes contextos linguísticos e culturais.

Podemos perceber que, sobre a natureza da tradução, é imperativo reconhecer que ela vai além do simples transporte ou transferência de significados estáveis de uma língua para outra. Isso se deve ao fato de que o próprio significado de uma palavra ou de um texto

na língua de origem só pode ser determinado provisoriamente por meio de uma interpretação (Arrojo, 2007).

Uma sentença não possui um significado intrínseco, mas é interpretada pelo leitor com base em seu conhecimento e contexto. Sem esse conhecimento externo, a sentença é apenas um conjunto de símbolos sem sentido definido, aguardando a interpretação do leitor para se tornar coerente. Fora de um contexto específico, a sentença é apenas um conjunto de pistas que podem levar a várias interpretações distintas.

Quando examinamos a linguagem sob a perspectiva dos estudos funcionalistas, a entendemos como um processo de interação social facilitado pela língua. Segundo Dik (1989), “a interação verbal é uma modalidade de atividade cooperativa e estruturada em que ela é cooperativa pois requer a participação de pelo menos dois interlocutores para alcançar seus objetivos, e estruturada porque é organizada por meio de regras, normas e convenções”.

Abordar a linguística de forma crítica requer superar concepções pré-estabelecidas sobre a pesquisa na área, especialmente a ideia de que o estudo da linguagem deve se limitar a uma análise puramente objetiva, nos mesmos moldes de outras ciências naturais. Segundo Rajagopalan (2007), essa perspectiva tradicional pode funcionar como um obstáculo à compreensão mais ampla da linguagem, uma vez que ignora dimensões sociais, éticas e identitárias que permeiam o fenômeno linguístico, aspectos centrais para uma abordagem crítica da linguística.

Dessa forma, a compreensão do funcionamento da língua requer uma análise dos aspectos sintático-semânticos, pragmático-discursivos e a consideração das interações entre forças internas e externas ao sistema. Com base nessas considerações, é possível afirmar que um *software* de tradução que leve em conta todos os níveis linguísticos (sintático-semântico, pragmático-discursivo) terá uma tradução mais eficaz da língua de origem para a língua alvo.

2.2 Tradução por máquina e o ensino de língua inglesa

Na atualidade, por se tratar de uma operação através da rede mundial de computadores mediada pela busca em corpora eletrônicos, não se pode ignorar a importância da rapidez, praticidade e até mesmo da eficácia dos resultados alcançados pela tradução automática. No entanto, é importante notar que sua busca e seleção de formas e combinações lexicais, ordem canônica frasal de paragrafação ainda não possuem a abrangência da lógica humana na compreensão das relações de sentido (Koehn, 2010).

A partir das análises realizadas ao longo desta pesquisa, percebe-se que a tradução automática, embora se apoie em padrões estatísticos e algoritmos sofisticados, ainda encontra limitações quando comparada à capacidade humana de interpretar a linguagem. A forma como as palavras são escolhidas, combinadas e organizadas em frases e parágrafos raramente consegue capturar toda a riqueza e a sutileza das intenções comunicativas do texto original. Essa reflexão nasce da experiência da autora com a utilização dessas ferramentas, evidenciando os desafios de incorporar tradutores automáticos de maneira crítica e consciente no ensino de línguas.

No entanto, devido ao avanço tecnológico incessante e às pesquisas contínuas para aprimorar a qualidade da tradução automática (Wilks, 2009; Goutte *et al.*, 2009), o uso frequente dos serviços gratuitos de tradução *on-line*, como o do *Google Tradutor*, pode estar diminuindo.

Bez (2011) propõem que a tradução seja entendida como uma atividade comunicativa que proporciona diversas utilizações. O autor destaca o ensino da tradução, o aprimoramento do conhecimento da língua materna e da língua estrangeira através de comparações, e a melhoria dos mecanismos de leitura e interpretação. Assim, é crucial destacar a língua materna como fundamento para a aprendizagem da segunda língua. A esse respeito, Scherfer (1998) afirma que:

É logicamente impossível fazer abstração de conhecimentos existentes. Por conseguinte, no ensino de línguas estrangeiras não é possível fazer de conta de que não se domina a língua materna [...]. Portanto, a língua materna tem que ser considerada mais um auxílio na aprendizagem do que um entrave (Scherfer *apud* Welker, 1998, p. 4).

Welker (1998, p. 6) vê, ainda, a tradução não apenas como uma possibilidade para avaliar a aprendizagem dos alunos, mas também como uma “quinta habilidade”, já que “não há nenhuma comprovação de que o método comunicativo — com sua ênfase nos atos de fala, no fazer e descobrir do aluno e com seu desprezo da gramática — seja o mais eficiente”. Ele questiona a eficácia do método comunicativo, que enfatiza os atos de fala e a descoberta do aluno, enquanto negligência à gramática.

Nesse contexto, é enfatizada a importância de considerar a língua materna como base fundamental para a aprendizagem de uma segunda língua. O argumento é sustentado por Scherfer (1998), que ressalta a impossibilidade lógica de desconsiderar os conhecimentos prévios existentes, incluindo o domínio da língua materna, no processo de ensino de línguas

estrangeiras, argumentando que a língua materna deve ser encarada como um recurso auxiliar na aprendizagem, em vez de um obstáculo.

2.2.1 Tradução como uma quinta habilidade

A tradução como uma quinta habilidade linguística refere-se à capacidade de compreender um texto em um idioma e transmitir seu significado com precisão em outro idioma. Menciona-se “quinta habilidade”, pois, em se tratando das quatro habilidades de comunicação que envolvem o ensino-aprendizagem de uma língua alvo (no caso do inglês o *listening, speaking, reading* e *writing*), esse quinto elemento envolve a interpretação e a expressão em duas línguas diferentes. Ainda que, infelizmente, a realidade da grande maioria dos alunos da educação básica no Brasil seja a dificuldade com a língua materna, sabemos que é necessário o domínio desta, para lidar com uma segunda língua.

À primeira vista, pode parecer que, ao questionarmos a possibilidade de que uma tradução seja inteiramente fiel ao texto original, estamos questionando não só a própria possibilidade teórica de qualquer tradução, mas também a possibilidades de qualquer critério objetivo para avaliarmos textos traduzidos. Mas se pensarmos a tradução como um processo de recriação ou transformação, como poderemos falar em fidelidade como poderemos avaliar a qualidade de uma tradução? (Arrojo, 1986, p. 42).

Se a tradução, como argumentado por Balboni (2002), é uma habilidade que um estudante de língua estrangeira deve dominar, surge a questão: por que não a considerar também uma técnica didática adequada para promover a aquisição de uma língua, reduzir as barreiras afetivas, aumentar a autonomia e ampliar a competência metalinguística, pragmática e cultural dos alunos?

Existem teóricos que defendem, por diversos motivos, não apenas a possibilidade, mas a necessidade de reabilitar o uso da tradução em sala de aula. Harbord (1992), ao retomar os estudos de Atkinson (1993), destaca como o hábito de traduzir para a própria língua é uma estratégia preferida pelos estudantes, sendo um fenômeno natural e inevitável no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira:

[...] os alunos inevitavelmente (e mesmo inconscientemente) farão uma tentativa de igualar a estrutura da língua estrangeira ou um item lexical com seu correlato mais próximo ou o mais comum na língua materna,

independentemente de haver ou não a oferta ou a permissão do professor para traduzir (Harbord, 1992, p. 351).

Considera-se, então, que esta tendência natural deva ser estimulada, e não contrastada, com exercícios e técnicas apropriadas:

[...] a tradução deve ser usada para provocar discussão e especulação, para desenvolver a clareza e a flexibilidade do pensamento, e para nos ajudar a aumentar a nossa própria consciência e aquela dos nossos alunos acerca da interação inevitável entre a língua materna e a língua-alvo, que ocorre durante qualquer tipo de aquisição de língua (Harbord, 1992, p. 355).

Em outras palavras, a tradução não deve ser vista somente como um meio de transferência de significado de uma língua para outra, mas como uma ferramenta pedagógica para estimular o pensamento crítico e reflexivo, de professores e alunos; pois, ao usar a tradução, tanto professores quanto alunos podem discutir e especular.

Dias (2009) ao descrever, ainda que de forma sucinta, o processo de composição de um *corpus* bilíngue favorece a inclusão da tradução no ensino de línguas estrangeiras ao passo que estimula a compilação de materiais autênticos em pares de línguas como forma, também, de aquisição de línguas.

Segundo Branco (2009), com o uso de estratégias de tradução em sala de aula, não se objetiva formar um tradutor profissional, antes se pretende mostrar que a tradução pode ser mais um instrumento na aquisição de uma língua estrangeira. Para a autora, o uso da tradução em sala de aula é profícuo desde que a atividade proposta seja “[...] bem preparada e com objetivos claros, tanto para o professor quanto para o aluno” (Branco, 2009, p. 190).

O trabalho de Branco (2009) alerta os profissionais que buscam uma integração entre tradução e ensino de línguas, para que essa combinação seja feita de forma planejada e coerente com os propósitos de um curso. Aspecto importante, já que o “mau uso” da tradução em sala de aula pode contribuir para um retrocesso no estado atual dessa agenda.

Conforme Benucci (1994), uma abordagem que considera vantajoso o uso da tradução para possibilitar uma reflexão em um nível contrastivo/comparativo, e que examina as relações internas entre as diversas formas e estruturas das duas línguas envolvidas, destaca suas diferenças e paralelismos.

Assim, a Análise Contrastiva, especialmente em níveis mais avançados, pode facilitar a reflexão sobre as relações entre a língua estrangeira e outras línguas e culturas, tanto sincrônica quanto diacronicamente. Embora a Análise Contrastiva tenha perdido parte

de sua relevância no passado, ainda pode ser adequadamente utilizada dentro da perspectiva comunicativa. Benucci (1994) também observa, no contexto da análise de erros, a falta de transferência positiva — ou seja, a não aplicação das regras da língua materna que são similares às das línguas estrangeiras — merece maior atenção por parte dos professores.

Portanto, a compreensão da tradução como uma habilidade linguística multifacetada, capaz de estimular a reflexão contrastiva e a análise de erros, sugere sua importância contínua e relevância no ensino de língua estrangeira. Assim, ao considerar as abordagens discutidas, os educadores podem explorar estratégias que aproveitem o potencial da tradução de maneira eficaz e significativa, enriquecendo a experiência de aprendizado dos alunos e contribuindo para seu desenvolvimento linguístico e cultural.

No próximo tópico, abordamos o papel da inteligência artificial no campo da tradução automática, com foco no Google Tradutor. Exploraremos como essa ferramenta utiliza a Tradução Automática Neural (NMT), um tipo de IA baseada em redes neurais artificiais, para melhorar a precisão e a fluidez das traduções. Analisaremos os avanços que a NMT trouxe para o Google Tradutor, bem como suas limitações, especialmente no que diz respeito à captura de nuances culturais, estilísticas e contextuais.

2.3 Inteligência Artificial (IA)

A inteligência artificial (IA) configura-se como um ramo da ciência da computação dedicado ao desenvolvimento de sistemas capazes de executar tarefas tipicamente reservadas à inteligência humana. Conforme destacam Ali et al. (2024), essas tecnologias — por meio de algoritmos que reconhecem padrões e tomam decisões — vêm sendo integradas às práticas educacionais, exigindo que os professores tenham uma compreensão não apenas técnica das ferramentas, mas também das implicações pedagógicas e éticas da sua utilização. O termo inteligência artificial foi falado por John McCarthy, em 1956, em uma conferência sobre tecnologia no Dartmouth College, EUA. Mas, de acordo com Jacques Fux (2019, *on-line*), mestre em computação pela UFMG, o assunto já era anteriormente discutido por Alan Turing, em 1950, considerado o pai da computação.

O teste de Turing, proposto por Alan Turing, em 1950, representa um marco fundamental no desenvolvimento da inteligência artificial. A questão crucial levantada pelo autor foi: uma máquina poderia exibir comportamento inteligente indistinguível a de um ser

humano? O teste desafiou a comunidade científica a explorar os limites da capacidade computacional em relação à cognição humana.

A IA representa a capacidade de máquinas, por meio de algoritmos, adquirirem habilidades cognitivas comparáveis às habilidades desempenhadas por seres humanos, permitindo-lhes executar tarefas anteriormente reservadas apenas aos humanos, que quando aplicadas ao direito pode assumir todas as atividades repetitivas e monótonas de forma contínua, economizando tempo e recursos (Silva; Mairink, 2019).

Russel e Norvig (2013) pontuam que o Teste de Turing é útil para identificar uma forma operacional de inteligência, e não se preocupa com o mecanismo utilizado, mas apenas com seu resultado.

A Inteligência Artificial tem aplicações em várias esferas, contribuindo para a produção e otimização do tempo gasto em tarefas laborais, de forma que essas ferramentas inovadoras são utilizadas para organizar informações e executar atividades repetitivas ou baseadas em padrões identificáveis, exigindo desenvolvimento contínuo (Coelho, 2019).

No contexto da paisagem educacional do século XXI, há uma demanda por uma reformulação nos métodos de ensino, e a adoção de ferramentas digitais e inteligência artificial surge como um impulsionador dessa mudança.

Os autores Duque *et al.* (2023) afirmam que a capacitação de professores se destaca como um aspecto crítico, sendo uma porta de entrada para que os educadores mergulhem no universo onde o humano e o digital se entrelaçam, assim entender como os professores não apenas se ajustam, mas também prosperam nesse ambiente digital, é uma questão essencial para a eficácia do sistema educacional como um todo.

É notório que existem várias aplicações da IA que possuem potencial utilização ou que já estão sendo utilizadas em sistemas educacionais, porém de forma dispersa. Uma das aplicações que, de certa forma, unifica as tecnologias são os chamados Sistemas Tutores Inteligentes (STI) que visam o ensino personalizado (Giraffa; Móra; Viccari, 1999). A IA consegue bons resultados quando o foco é apenas um indivíduo e ainda não apresenta resultados significativos para, por exemplo, o ensino colaborativo.

Entretanto, Viccari (2021, p. 79) diz que “a IA tem avançado pouco em resultados práticos escaláveis quando se fala em acompanhar o raciocínio do aluno durante a solução de problemas; esse aspecto é fundamental para o sucesso dos sistemas educacionais”.

Viccari sugere que, apesar dos avanços trazidos pela IA, até o momento, essa inteligência tem dificuldade em compreender ou replicar o processo cognitivo humano de

resolução de problemas em tempo real, o que é um aspecto crucial para o sucesso de sistemas educacionais. Em outras palavras, embora a IA possa ajudar em muitas áreas, ela ainda não conseguiu atingir um nível de sofisticação que permita acompanhar e apoiar plenamente o pensamento e a evolução intelectual do estudante durante o processo de aprendizagem.

O Google Tradutor é um dos aplicativos de tradução mais acessíveis e gratuitos, amplamente utilizado no trabalho, na vida social e na escola. Sua relevância vai além da praticidade: ele utiliza algoritmos de inteligência artificial e redes neurais, capazes de analisar grandes volumes de dados linguísticos e gerar traduções cada vez mais precisas. Dessa forma, o aplicativo não apenas traduz palavras e expressões, mas também aprende com contextos e padrões de uso, oferecendo uma ferramenta de apoio significativa para estudantes e professores no ensino de línguas.

Contudo, por oferecer um serviço descomplicado, estudiosos e nativos de idiomas estrangeiros costumam defender a ideia de que o uso do Google Tradutor pode apresentar efeitos que tendem a desestimular os estudantes de idiomas a desenvolverem suas habilidades de tradução e compreensão linguística de modo autônomo tornando-o dependente dessa ferramenta.

Essa constatação reforça a necessidade de promover novas percepções no uso de ferramentas de tradução, especialmente em contextos profissionais e educacionais. Ao depender exclusivamente de tradutores automáticos como o Google Tradutor, sem uma revisão ou análise cuidadosa, os usuários podem perpetuar erros ou produzir mensagens que não atendam aos padrões linguísticos e culturais esperados. Portanto, integrar práticas que desenvolvam a competência tradutória, aliadas ao letramento digital e aos multiletramentos, é fundamental para que as tecnologias sejam utilizadas como parceiras no aprimoramento das habilidades comunicativas, e não apenas como soluções imediatistas para demandas cotidianas.

2.3.1 O tipo de IA utilizada pelo Google Tradutor para gerar as traduções

A abordagem de inteligência artificial empregada pelo *Google* na geração de traduções representa um avanço significativo na capacidade de processamento de linguagem natural. Este modelo baseia-se em redes neurais profundas, uma técnica de aprendizado de máquina que a permite aprender e reconhecer padrões complexos nos dados.

O *Google* IA revelou uma nova arquitetura de rede neural chamada “Transformador” que lançou em 2017. A equipe afirmou que o Transformador funcionava melhor do que abordagens líderes, como redes neurais recorrentes e modelos convulsionais. Vaswani *et al.*, (2017) explicam que o mecanismo de atenção considera a relação entre as palavras independentemente de sua posição na frase, realizando um número pequeno, porém constante, de etapas determinadas empiricamente. Em cada etapa, uma relação é aplicada entre todas as palavras da frase usando o mecanismo de auto atenção.

Na aprendizagem por reforço, por sua vez, é fornecido à rede uma “única informação de realimentação que consiste em confirmar se determinada saída está correta ou não, isto é, não é fornecida à rede a resposta correta para o padrão de entrada”, conforme Braga (2000, p. 25).

Quando o sistema realiza uma ação que resulta em satisfação, essa ação tende a ser reforçada. Um exemplo disso são as sugestões de sites fornecidas pelo *YouTube* ou *Google*, que se baseiam nos sites recentemente visitados, especialmente aqueles vinculados ao *e-mail* do usuário. Se alguém rejeita uma sugestão, o programa interpreta que aquele conteúdo não é desejado e apresenta outras opções — cada site visitado contribui para o aprendizado da rede.

Quando se fala em recursos automáticos de tradução, como o *Google Tradutor*, entra-se no universo da pesquisa em processamento da linguagem natural (PLN), chamado de *machine translation* ou “tradução pela máquina”, ligada a uma área do conhecimento que busca responder à computação sobre de que forma a máquina pode compreender uma linguagem natural para, então, realizar a tradução (Karnal, 2015).

No contexto da tradução, essas redes neurais são treinadas em grandes conjuntos de dados multilíngues, capacitando-as a captar nuances semânticas e gramaticais específicas de cada idioma. Ao traduzir um texto, o sistema de inteligência artificial do *Google* analisa o contexto global e local do texto-fonte, identificando palavras-chave, estruturas sintáticas e padrões semânticos para produzir uma tradução coerente e precisa no idioma de destino.

Esse processo de tradução pode ser feito a partir de diversas abordagens, que se diferenciam em virtude de suas características. Cabe aqui destacar a metodologia específica utilizada pelo *software Google Tradutor*: abordagem estatística de *machine translation*. Charniak (1996) afirma que nesse tipo de tradução, a aprendizagem de uma língua ocorre por intermédio de um corpus, ao notar regularidades, porém, para que as regularidades dos

programas estejam corretas, é necessário acrescentar conhecimentos de mundo e alguns de língua inglesa. Sobre esse *corpus* Karnal (2015, p. 99) acrescenta:

[...] é composto de todos os textos traduzidos nas diversas línguas-alvo que circulam na Web. A vantagem desse tradutor é que os textos dos quais ele se apropria foram todos traduzidos por humanos e garantem mais confiabilidade na tradução. Além disso, quanto mais textos aparecerem na rede, maior o corpus. [...] quanto mais esse corpus crescer, melhores traduções serão feitas.

Costa-jussà e Fonollosa (2019) trazem uma questão um tanto polêmica ao afirmar que a tradução automática pode não precisar, necessariamente, de assistência humana, razão pela qual constitui uma pesquisa em andamento, já que lida com as dificuldades linguísticas que também os tradutores humanos enfrentam.

Sobre essa questão, Karnal (2015, p. 96) enfatiza que ao pensar sobre uma tradução de qualidade ótima, a tradução feita pela máquina ainda carece de pesquisas. Sob o olhar do linguista, uma tradução sem a intervenção humana em qualquer nível será impossível, devido às complexidades ali envolvidas.

Por esse viés, o tradutor automático pode ser uma ferramenta de grande valia para o leitor com conhecimento linguístico limitado na língua-alvo, possibilitando-lhe compreender a ideia central do texto e, a partir disso, acionar seus conhecimentos prévios para construir sentido. No entanto, o texto traduzido pela máquina nem sempre apresenta fluidez, resultando em uma tradução “esburacada”, conforme caracteriza Lima (2008).

A tradução automática se ocupa da transposição linguística de textos produzidos por humanos, baseando-se em listagens de palavras e expressões previamente incorporadas ao sistema, de modo a gerar traduções aproximadas do texto original (Lopez, 2008). As pesquisas realizadas nos anos 2000, embora atualmente defasadas diante dos avanços das redes neurais e da inteligência artificial, foram fundamentais para o desenvolvimento das tecnologias tradutórias que hoje alcançam níveis muito mais sofisticados de processamento linguístico e contextual.

Em 2016, o processo de tradução foi aperfeiçoado utilizando um sistema chamado de aprendizado de máquina (*machine learning*), em que foi possível fazer tradução de sentenças mais complexas e não apenas palavras. Desde então, o sistema vem melhorando devido à colaboração de usuários, que participam das comunidades do *Google Tradutor* para contribuir com o melhoramento do *software* aperfeiçoando a plataforma para evitar erros de

tradução. Sobre a análise de utilização e desempenho da ferramenta de tradução automática, no caso, o *Google Tradutor*, Costa e Daniel (2013) afirmam que:

A ferramenta trabalha com base na tradução automática por análise estatística, que detecta padrões em textos bilíngues criados por tradutores humanos e determina qual a tradução considerada mais adequada para o texto que lhe é apresentado (Costa e Daniel, 2013, p. 332).

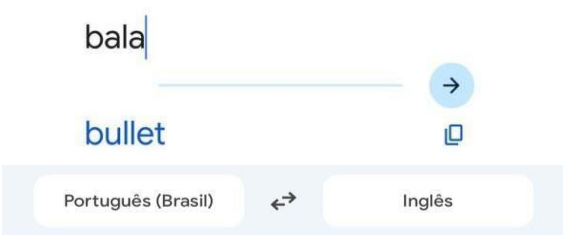
Embora os tradutores automáticos tenham qualidade, eles não substituem as traduções humanas. Apesar de identificar padrões nos textos, um tradutor humano precisa aplicar conhecimentos linguísticos mais profundos, levando em conta a complexidade textual (Pym, 2010).

Apesar dos avanços significativos, é importante reconhecer que a tradução automática ainda enfrenta muitos desafios. Mencionamos, por exemplo, a captura de nuances culturais, as referências contextuais específicas e idiomatismos únicos de cada idioma. Portanto, enquanto as ferramentas de tradução automática, como as oferecidas pelo *Google Tradutor*, são extremamente úteis para uma variedade de fins, incluindo a compreensão geral de textos em diferentes idiomas.

Para mostrar um pouco os desafios da tradução automáticas, trazemos na tabela 1 vinte e cinco exemplos ilustrativos, entre termos e expressões idiomáticas que foram traduzidos pelo *Google Tradutor*: dois exemplos convertendo do português para o inglês, e os demais do inglês para o português:

Tabela 1 — Traduções equivocadas/esdrúxulas sugeridas pelo *Google Tradutor*

TRADUÇÃO SUGERIDA PELO GT	SIGNIFICADO EM PORTUGUÊS
	Expressão idiomática que significa” soltar pum”. Soltar gases.
	Alguém preguiçoso, que gosta muito de ficar no sofá assistindo TV

	Quando alguém está perdidamente apaixonado
	Situação improvável, dia de São Nunca
	Voo noturno
	“Estou quase lá” (no sentido sexual, estou chegando ao clímax,)
	Água sem gás
	Munição
	Sentir-se triste

Inglês ↔ Português it costs an arm and a leg ✕ custa um braço e uma perna	Custar muito caro (os olhos da cara)
Inglês ↔ Português have butterflies on the stomach ✕ ter borboletas no estômago	Estar nervoso
Inglês ↔ Português Let the cat out of the bag ✕ Deixe o gato fora do saco	Deixar escapar um segredo
Inglês ↔ Português I've been a little sixes and sevens ✕ Eu tenho um pouco de seis e sete	Estar confuso; perdido
Inglês ↔ Português seeing red ✕ vendo vermelho	Estar muito bravo; nervoso
Inglês ↔ Português like a piece of cake ✕ como um pedaço de bolo	Algo muito fácil
Inglês ↔ Português shop until you drop ✕ compre até cair	Comprar muito

Inglês ↔ Português break a leg ✕ quebrar a perna	Boa Sorte
Inglês ↔ Português paint the town red ✕ pintar a cidade de vermelho	Aprontar
Inglês ↔ Português can you sleep on it? ✕ você pode dormir nele?	Pensar demais em determinada coisa
Inglês ↔ Português to have a bigger fish to fry ✕ ter um peixe maior para fritar	Ter um grande problema para resolver
i am dog tired → estou cansado de cachorro 📋 Português (Brasil) ↔ Inglês	Estar muito cansado; exausto
Inglês ↔ Português Let the cat out of the bag ✕ Deixe o gato fora do saco	Deixar escapar um segredo
Inglês ↔ Português to spill the beans ✕ derramar o feijão	Deixar escapar algo muito importante que não podia ser dito

Inglês ↔ Português to be on the same page estiar na mesma página	Estar em sintonia
bolas de sorvete ice cream balls Português (Brasil) ↔ Inglês	Neste caso não se deve empregar o substantivo “balls”; ‘a scoop of ice cream’ expressa adequadamente o sentido

Fonte: Registros da pesquisadora extraídos do Google Tradutor.

A análise dos exemplos apresentados na tabela evidencia que, embora o Google Tradutor tenha avançado consideravelmente em termos de precisão e fluidez textual, ainda apresenta inconsistências que comprometem a fidelidade da tradução. Observa-se que certos trechos traduzidos automaticamente não mantêm a coerência semântica do texto original, sobretudo em expressões idiomáticas, tempos verbais e construções culturais específicas. Esses “desvios” demonstram que o tradutor automático, apesar de eficiente em contextos gerais e comunicativos, ainda carece da sensibilidade linguística e cultural necessária para captar intenções discursivas mais complexas. Embora os exemplos apresentados acima estão descontextualizados, e que dado um contexto, o google tradutor tem se mostrado eficaz em muitos casos, pois a máquina “aprende”, dia após dia, aprimorando as traduções.

No contexto educacional, tais limitações reforçam a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva sobre o uso de tradutores digitais em sala de aula, conforme propõe a perspectiva dos multiletramentos. Cabe ao professor orientar os alunos a perceber que o Google Tradutor não substitui o conhecimento linguístico, mas pode atuar como uma ferramenta de apoio, quando utilizada de modo consciente e analítico. Assim, o contato com os erros e acertos do tradutor torna-se, em si, uma oportunidade pedagógica de letramento crítico e digital, permitindo que o aluno compreenda os mecanismos e limites da tradução automática no processo de construção de sentidos.

A qualidade das traduções automáticas, como as geradas pelo Google Tradutor, tem sido melhorada significativamente nos últimos anos devido aos avanços em inteligência artificial e aprendizado de máquina. Estudos recentes, como o de Vaswani et al. (2017), indicam que, com a introdução de modelos baseados em transformadores, a precisão das

traduções automáticas deu um salto notável. Esses modelos, como o Transformer, são treinados com grandes volumes de dados multilíngues, permitindo um aprendizado contínuo e eficiente. No entanto, a interpretação de nuances semânticas e estilísticas ainda representa um desafio específico para esses sistemas.

Segundo Vincent *et al.* (2019), a tradução automática consegue tratar bem de estruturas linguísticas específicas e expressões de uso comum, mas falha ao lidar com gírias, expressões idiomáticas e referências culturais específicas, conforme os exemplos mostrados na tabela 1. É comum que o Google Tradutor não capte o sentido metafórico ou estilístico da mensagem, levando a resultados que podem ser distorcidos ou incompletos.

Um dos principais pontos de limitação é a incapacidade de as ferramentas automáticas de tradução identificar, de forma eficaz, o contexto, especialmente em situações que envolvem subjetividade ou emoções. Como ressaltam autores como Pym (2010) e Munday (2016), a tradução humana envolve não apenas uma compreensão linguística, mas também uma interpretação cultural e social do texto de origem. Elementos como tom, ironia, sarcasmo e estilo literário são aspectos profundamente subjetivos que requerem uma sensibilidade humana para serem especificamente transmitidos. O Google Tradutor, por se basear em padrões e dados pré-existentes, não possui essa sensibilidade, resultando frequentemente em traduções que carecem de profundidade ou são imprecisas em termos de estilo.

Outro ponto de destaque é a variação regional e as mudanças que ocorrem ao longo do tempo. De acordo com Bowker e Fisher (2010), as ferramentas de tradução automática geralmente se baseiam em corpora estáticos que não acompanham em tempo real essas mudanças. Além disso, o aprendizado dessas ferramentas é orientado pela frequência com que certas estruturas linguísticas aparecem nos dados, o que torna menos eficiente ao lidar com formas linguísticas raras ou criativas. Esse é um dos motivos pelos quais a tradução automática muitas vezes falha em contextos literários ou artísticos, onde a originalidade do uso da língua é fundamental para a interpretação correta do texto.

Desta forma, o uso do Google Tradutor e de outras ferramentas semelhantes exigem uma participação humana no processo. Como argumenta Hutchins (2005), as ferramentas automáticas devem ser vistas como auxiliares do tradutor humano, e não como substitutas. A tradução assistida por máquina, em que um tradutor revisa e ajusta o texto gerado pela IA, tem se mostrado uma abordagem mais eficaz, permitindo que a tecnologia trate das

estruturas linguísticas mais simples e repetitivas, enquanto o tradutor humano foca nos aspectos mais complexos e subjetivos.

O envolvimento humano continua sendo indispensavelmente essencial para garantir a fidelidade e a qualidade das traduções. As nuances linguísticas e estilísticas, que são parte intrínsecas da comunicação humana, ainda escapam à capacidade das máquinas de tradução com precisão, evidenciando que, ao menos por enquanto, a tradução automática sem a intervenção humana está longe de alcançar o nível de sofisticação necessário para os textos.

2.4 Ferramentas digitais para aprendizagem de língua estrangeira

Desde 2006, o Google Tradutor tem sido uma ferramenta virtual e gratuita para tradução de textos e sites em diversos idiomas. Com a capacidade de transcrever e traduzir frases instantaneamente, ele possibilita conversas entre pessoas independentemente do idioma. Além disso, o aplicativo da plataforma é capaz de traduzir imagens usando somente a câmera do smartphone (Vaswani et al., 2017).

Todos os avanços aprimorados pelo Google Tradutor resultaram da aplicação de aprendizado de máquina em seu sistema. Isso demonstra o poder de proporcionar aos usuários a oportunidade de se comunicarem com pessoas de outros países, contribuindo para o processo de globalização. O sistema tem se aprimorado continuamente na tradução de termos específicos em mais de cento e dez idiomas (Costa-Jussà; Fonollosa, 2019).

O ensino de línguas estrangeiras e a prática da tradução persistem até hoje, sendo que a combinação dessas áreas ainda é vista com preconceito por professores, alunos e comunidades acadêmicas. Essa resistência pode ser atribuída a crenças mantidas ao longo do tempo, sem uma reflexão aprofundada sobre os motivos que levaram à exclusão da tradução no ensino de línguas em sala de aula (Poeck; Berendt, 2021).

Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17) afirmam que:

Assim como todas as tecnologias de comunicação do passado, nossas novas ferramentas digitais serão associadas a mudanças na língua, no letramento, na educação, na sociedade. Aliás, já estão sendo. Por fim, há de chegar o dia em que nossas novas ferramentas estarão tão entremeadas em nossa linguagem cotidiana e em nossas práticas de letramento que quase não nos daremos mais conta delas.

Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) exploram a aplicação de tecnologia no ensino de inglês como língua estrangeira abrangendo uma variedade de ferramentas digitais e estratégias pedagógicas. As ferramentas digitais para a aprendizagem de línguas estrangeiras desempenham um papel cada vez mais importante na educação moderna, oferecendo uma variedade de recursos que podem tornar o processo de aprendizado mais envolvente, eficiente e personalizado.

Nesse contexto, é possível afirmar que, ao interagir com diferentes tecnologias digitais no ambiente escolar — como smartphones, computadores e plataformas online — os alunos gradualmente desenvolvem maior autonomia, fluidez no uso das ferramentas e capacidade para resolver problemas de maneira mais independente. Essa transformação, sustentada pelas condições do mundo contemporâneo conectado, indica que o processo de ensinar e aprender vai além da simples transmissão de conteúdos e passa a contar com práticas de co-construção de conhecimentos mediados pelas tecnologias. Conforme apontam estudos recentes sobre aprendizagem digital, as ferramentas digitais favorecem a autorregulação, a escolha das atividades e o controle do próprio ritmo de estudo (Pratiwi & Waluyo, 2023).

Um potencial desafio para os professores é reconhecer e saber aproveitar o uso de aparelhos celulares para fins pedagógicos. O uso de forma positiva da tecnologia, em sala de aula, é visto, ainda, com muita cautela nas escolas, principalmente as da rede pública de ensino.

Em relação ao idioma, vale lembrar que alguns aplicativos permitem que não somente os estudantes façam um estudo individual, mas que eles entrem em contato e produzam diálogos com outros estudantes e/ou professores (muitas vezes nativos), para aprender e/ou treinar a pronúncia do inglês. Alguns exemplos significativos para tal prática são os aplicativos como o *Zoom*, *Skype* e o *Google Meet*, os quais podem ser baixados gratuitamente através de *smartphones* e/ou *tablets*, por meio das lojas gratuitas de aplicativos, sendo de uso simples e prático.

As figuras de 1 a 6, mostram alguns exemplos de *softwares* para ensino, aprendizagem, tradução, e prática de diversos idiomas.

Figura 1 — *Google Translate*



Fonte: <https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/google-tradutor.html>. Acesso em: 25 out. 2022.

O *Google Translate* (Figura 1) é uma ferramenta muito popular que tem ajudado a diminuir as distâncias entre mundos baseados em línguas diferentes. A ferramenta, que pode ser baixada em forma de aplicativo, no próprio aparelho celular do usuário e/ou usado facilmente no seu navegador da *web*, permite traduzir diversas palavras e sentenças em mais de cento e dez idiomas diferentes (Blog do Google Brasil, 2024).

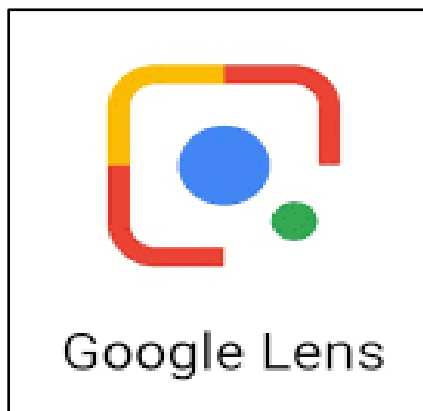
Figura 2 — *Talk & Translate*



Fonte: <https://br.formidapps.com/ios/app.talk-translate-xjBAxEjF.aspx>. Acesso em: 25 nov. 2022.

Talk and Translate (Figura 2), é uma aplicação essencial de tradução de voz e texto que permite, aos seus usuários, comunicar-se em qualquer parte do mundo. É um aplicativo totalmente grátis e oferece uma experiência de utilizador exclusiva, sem que a pessoa se distraia com anúncios e publicidades. Requer conexão à *internet*.

Figura 3 — *Google Lens*



Fonte: <https://mundoconectado.com.br/noticias/v/18315/google-lens-agora-pode-traduzir-automaticamente-textos-em-imagens>. Acesso em: 03 jan. 2023.

Com integração e interface para captura de imagens do *Android* 11 e versões posteriores, o aplicativo *Google Lens* (Figura 3) pode traduzir automaticamente os textos nas imagens. De acordo com o *site 9to5Google*, o botão para tradução fica visível na imagem capturada e um toque nele fará com que o texto seja detectado e traduzido rapidamente. Com a tradução concluída, o usuário verá, na parte inferior, um botão para copiar o texto traduzido e um para fazer o *download* do idioma para facilitar o acesso *off-line*. O usuário terá, também, a opção de enviar a imagem rapidamente para o aplicativo *Google Translate*, caso isso seja necessário.

O *Google Lens* foi apresentado originalmente durante a edição de 2017 da Conferência para Desenvolvedores *Google I/O*. O aplicativo foi introduzido como uma ferramenta para reconhecimento de imagens com integração com o *Google Assistant* nos *smartphones Pixel 2* e *Pixel 2 XL*. Em 2018, ele foi integrado ao *Google Photos* para os aparelhos da linha *Pixel* e outros *smartphones* com tecnologia *Android*. Já em junho de 2018, o *Google Lens* passou a ser oferecido na plataforma de aplicativos gratuitos *Google Play Store*, como um aplicativo separado. Em janeiro de 2023, ele superou a marca de 500 milhões de *downloads*.

Figura 4 — *Cambridge Dictionary*



Fonte: <https://dictionary.cambridge.org/us/>. Acesso em: 10 abr. 2023.

O *Cambridge Dictionary* (Figura 4) é uma plataforma que faz a publicação de dicionários para pessoas que desejam aprender inglês e está em funcionamento desde 1995 e, na versão *online*, desde 1999 (Cambridge Dictionary, 2023).

De acordo com o *site* do *Cambridge Dictionary* (2023), a rede atualiza, ainda, tanto iniciantes, quanto indivíduos já em nível intermediário no idioma, introduzindo-os, por meio de palavras, definições e até mesmo sentenças longas traduzidas do inglês para o português, fornecendo, inclusive, diversos exemplos de orações selecionadas cuidadosamente com o intuito de introduzir esses aprendentes à imersão no idioma (Cambridge Dictionary, 2023).

Os dicionários disponibilizados pelo *Cambridge Dictionary* possuem mais de 2 bilhões de palavras que são diariamente usadas por indivíduos que falam inglês em vários lugares do mundo. Essas palavras são colocadas em sentenças dispostas em testes para que os alunos façam os exames propostos pela plataforma e, continuamente, vão aperfeiçoando-se cada vez mais acerca das particularidades da língua.

Figura 5 — *Linguee*



Fonte: <https://www.linguee.com.br/>. Acesso em: 10 abr. 2023.

O *Linguee* (Figura 5) é um tradutor *online*. Trata-se de uma plataforma de tradução que oferece um dicionário único e digamos “completo”, de várias línguas, não somente em inglês e espanhol, como é o foco de nossa pesquisa. Diferentemente de outros serviços similares ao *Linguee*, este incorpora um projetor de buscas que permite que o indivíduo acesse uma gama de frases e sentenças no idioma que quiser, as quais são traduzidas simultaneamente de maneira bilíngue, disponibilizada pela rede mundial de computadores (Linguee, 2023).

Figura 6 — DeepL Tradutor



Fonte: <https://blog.b2bstack.com.br/o-que-e-deepl-tradutor-de-textos/>. Acesso em: 10 abr. 2023.

O *DeepL Tradutor* (Figura 7) é um serviço *online* de tradução da *DeepL GmbH* em Colônia, na Alemanha. É um aplicativo de tradução automática que está, em circulação, desde 2017. De acordo com o *site* B2B Stack (2022), após a disponibilização do serviço, na rede mundial de computadores, estima-se que o recurso superou ofertas de concorrentes como o próprio *Google*, a *Microsoft*, bem como o próprio *Facebook*.

Além desses aplicativos, alguns exemplos de *sites* educativos para auxílio no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras são:

✓**OZDIC**: Disponível em: <http://www.ozdic.com>.

✓**YOUGLISH**: Disponível em: <https://youglish.com>.

✓**FORVO**: Disponível em: <https://www.forvo.com>.

✓**TED Talks**: Disponível em: <https://www.ted.com>.

Segundo Félix (1998, p. 19), os materiais vão se tomando cada vez mais interessantes, em termos do que consideramos ideal para um bom ensino-aprendizagem de línguas, à medida em que a tecnologia vai se desenvolvendo, aprimorando e implementando aos poucos. Assim, descreve a progressão de interatividade proporcionada pela tecnologia da *web* na seguinte sequência: livros didáticos eletrônicos; som e vídeo (numa extensão

menor); exercícios com *feedback online*; tarefas interativas; mecanismos que permitem a comunicação direta com o professor e com outras pessoas.

Estamos diante de recursos tecnológicos que exigem novos modelos de comunicação e, conseqüentemente, a utilização de novas demandas cognitivas. Utilizar a *internet* no ensino da língua inglesa, principalmente, é um grande desafio que exige significativas mudanças de atitude, tanto por parte dos alunos, quanto pelos professores e gestão escolar.

No próximo capítulo, vamos analisar métodos e procedimentos da pesquisa.

CAPÍTULO III

MÉTODOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A pesquisa científica, para Silveira e Córdova (2009, p. 33), “é o resultado de um inquérito ou exame minucioso, realizado com o objetivo de resolver um problema, recorrendo a procedimentos científicos”. Nessa direção, as autoras citam Lehfeld (1991) acrescentando a essa definição exploratória de pesquisa como sendo “a inquisição, o procedimento sistemático e intensivo, que tem por objetivo descobrir e interpretar os fatos que estão inseridos em uma determinada realidade”.

Este capítulo, portanto, tem por finalidade expor o percurso de procedimentos e os métodos adotados na realização de um levantamento de dados, apresentando os caminhos metodológicos utilizados para a obtenção dos resultados que serão posteriormente analisados.

3.1 Natureza epistemológica da pesquisa

Esta pesquisa insere-se no campo da Linguística Aplicada, compreendida como uma área interdisciplinar voltada à investigação de práticas sociais mediadas pela linguagem. O estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza interpretativista, uma vez que busca compreender os sentidos produzidos pelos participantes acerca do uso de tradutores automáticos em suas práticas pedagógicas.

A perspectiva qualitativa possibilita analisar fenômenos sociais em seus contextos naturais, considerando experiências, percepções e práticas docentes relacionadas ao ensino de Língua Inglesa mediado por tecnologias digitais. Conforme Moita Lopes (2006), a Linguística Aplicada contemporânea volta-se à compreensão de problemas reais de uso da linguagem em diferentes contextos sociais.

Ademais, a pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, pois investiga um contexto específico, professores de Língua Inglesa da rede estadual de ensino de Tangará da Serra/MT, buscando compreender de forma aprofundada como esses docentes utilizam ferramentas de tradução automática em suas práticas de ensino.

Sob essa perspectiva, os dados não são tratados apenas de maneira descritiva, mas interpretados à luz da Teoria dos Multiletramentos e das discussões sobre tecnologias digitais e ensino de línguas.

3.2 Método de pesquisa

A pesquisa adotou o método de Estudo de Caso para investigar o uso do Google Tradutor e de outras ferramentas digitais nas práticas didáticas de professores da rede pública de ensino no município de Tangará da Serra -MT.

O método Estudo de Caso permite ao pesquisador se deter a um dado objeto de estudo com profundidade, pois:

[...] consiste em coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa. É um tipo de pesquisa qualitativa e/ou quantitativa, entendido como uma categoria de investigação que tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada, podendo tratar-se de um sujeito, de um grupo de pessoas, de uma comunidade etc. São necessários alguns requisitos básicos para sua realização, entre os quais, severidade, objetivação, originalidade e coerência (Prodanov e Freitas, 2013, 60).

Como podemos ver, esse tipo de pesquisa procura analisar, dentre outras possibilidades, grupos de pessoas para estudar aspectos de acordo com um determinado assunto. Esta pesquisa, busca analisar quais são os tradutores digitais escolhidos pelos professores da rede estadual de ensino de Tangará da Serra - MT, procurando compreender

como esse grupo de professores utilizam as ferramentas digitais em suas práticas de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.

A pesquisa faz uma abordagem qualitativa, compreendendo que a quantidade e a qualidade não estão integralmente separadas, uma vez que a primeira trata de quantidade que, segundo Gatti (2002), é a tradução, ou seja, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se apresenta, e o segundo trata da questão interpretativa. Entendemos que o fato social pode ser descrito em termos de quantidade e qualidade, que ajuda o pesquisador a ampliar o seu olhar sobre o seu objeto de estudo.

3.3 Participantes da pesquisa

Participaram desta pesquisa um grupo de dezessete professores da Rede Pública Estadual de Ensino Básico do Município de Tangará da Serra/MT, entre contratados e efetivos; graduados e pós-graduados; com experiência em sala de aula variando entre três e vinte e três anos de tempo de serviço; de ambos os sexos; e que relataram opiniões pessoais sobre o uso de ferramentas de tradução on-line; a frequência de uso desses tradutores; os softwares mais acessados; e, por fim, a preferência por aplicativos. As respostas foram coletadas entre os anos de 2023 e 2024, por meio de um formulário online elaborado no *Google Forms*. Posteriormente, um segundo questionário foi realizado via *WhatsApp*, com o objetivo de complementar e aprofundar algumas informações obtidas na etapa inicial da pesquisa.

Os nomes de todos os professores entrevistados permanecerão reservados ao longo desta pesquisa, sendo substituídos, em caráter de ilustração, pela nomenclatura genérica professor 1, professor 2, professor 3, e assim sucessivamente. Sendo assim, este estudo de caso decorre de acordo com uma abordagem de pesquisa qualitativa interpretativa, que visa a, primordialmente, compreensão do atual cenário escolar estadual mato-grossense sob o ponto de vista dos professores participantes, diante da investigação dos fenômenos que compreendem “como” e “por que” de tais resultados. Essa abordagem qualitativa combina a análise de dados numéricos com a descrição, classificação e interpretação de informações empíricas.

3.4 Procedimentos da pesquisa

Com a intenção de avaliar como os tradutores automáticos são utilizados por professores de língua inglesa e quais critérios são levados em consideração para a adesão em sala de aula, foi realizada, primeiramente, uma revisão de literatura sobre o uso de tradutores automáticos no ensino de línguas estrangeiras. A partir de outras contribuições advindas da observação do cenário escolar do qual fizemos este recorte, investigamos estudos anteriores que abordaram a eficácia, os desafios e as percepções acerca desses tradutores por parte dos docentes do ensino básico e superior (Lima, 2008; Lopez, 2008; Meskill & Anthony, 2015; Vargas & Konageski, 2019; Rajagopalan, 2007).

Elaboramos questões abertas que nortearam o aprofundamento desta pesquisa, as quais foram apresentadas, individualmente, aos dezessete professores da rede pública estadual de Tangará da Serra–MT, em formato de questionário *on-line*, através do *Google Forms* (Google Formulário) e, posteriormente, outro questionário realizado pelo aplicativo de mensagens *Whatsapp*, visando recolher dados explícitos e implícitos, a partir de um formato quantitativo e descritivo.

O questionário via *Google Forms* foi aplicado entre fevereiro de 2023 e setembro de 2024. O conteúdo da pesquisa foi apresentado de forma transparente quando enviado aos professores participantes. Ao mesmo tempo defendemos a importância participativa dos professores para a composição de uma pesquisa que auxilie estudiosos do campo linguístico a compreenderem o atual cenário ao qual o ensino de línguas estrangeiras se insere, uma vez que, de acordo com Fonseca (2002), a pesquisa é um processo permanentemente inacabado. O formulário *on-line*, aplicado através do *Google Forms* foi composto por treze questões abertas, conforme segue. Importante dizer que obtivemos dados quantitativos e qualitativos.

- 1| Nome completo
- 2| Você se identifica com qual gênero?
- 3| Ano que se graduou?
- 4| Que escola ou escolas você trabalha?
- 5| Com quais anos você trabalha?
- 6| Quantos anos você trabalha como professor ou professora?
- 7| Qual é o seu nível de escolaridade?
- 8| Você conhece ferramentas de tradução automática? Se sim, qual ou quais?

- 9| Você utiliza as ferramentas de tradução automática em sala de aula? Se sim, como utiliza essa ferramenta em suas práticas didático-pedagógicas na sala de aula e/ou extraclasse?
- 10| Se respondeu SIM à pergunta 9, responda: você percebe diferenças entre o uso do tradutor automático de um dicionário tradicional, na sala de aula? Comente.
- 11| Quais (outros) aplicativos/ferramentas digitais você utiliza em suas aulas de Língua Estrangeira?
- 12| Nas suas aulas, qual é o benefício ou malefício do uso dos tradutores automáticos no que se refere ao ensino e aprendizagem da língua estrangeira?
- 13| Como você tomou conhecimento/aprendeu a usar os tradutores automáticos?

Posteriormente, foi realizado um segundo questionário, aplicado via WhatsApp, com o objetivo de aprofundar algumas questões relacionadas ao uso das tecnologias digitais, à formação docente e às práticas pedagógicas envolvendo tradutores automáticos no ensino de Língua Inglesa. Esse segundo instrumento permitiu ampliar as reflexões qualitativas da pesquisa, proporcionando respostas mais contextualizadas e detalhadas acerca das experiências dos participantes.

- 1| Após a sua graduação, você obteve alguma formação continuada que abordasse o uso das tecnologias digitais? E sobre tradutores digitais, especificamente?
- 2| Na escola em que você trabalha há alguma estrutura diferenciada para o uso das tecnologias? Você sente diferença referente ao uso da estrutura em relação ao uso das tecnologias digitais?
- 3| Você vê diferença no letramento digital entre os alunos dos 6º anos e os alunos dos 3º anos do Ensino Médio?
- 4| Nas suas aulas, você costumava trabalhar com tradução, com ou sem o uso de tradutores? Como o desenvolvimento dos tradutores digitais motivou você a utilizá-los em sala de aula? Atualmente, como você utiliza essas ferramentas?
- 5| Como a sua Pós-graduação (stricto sensu ou lato sensu) se relaciona ao uso das tecnologias? Qual o nível de utilização?
- 6| Você acha que os tradutores ajudam no processo de aprendizagem da Língua Inglesa? Como você acredita que os tradutores podem auxiliar nesse processo?
- 7| De que forma você utiliza ou solicita que os alunos utilizem o tradutor? Contextualize.

3.5 Contexto do ensino de Língua Inglesa da Rede Estadual de Ensino Básico do Município de Tangará da Serra/MT

Consideramos importante explicitar o contexto do ensino de língua inglesa na Rede Estadual de Ensino Básico no Município de Tangará da Serra, no Estado de Mato Grosso, para nos ajudar a compreender a análise do corpus, que consiste no questionário que aplicamos com esses professores.

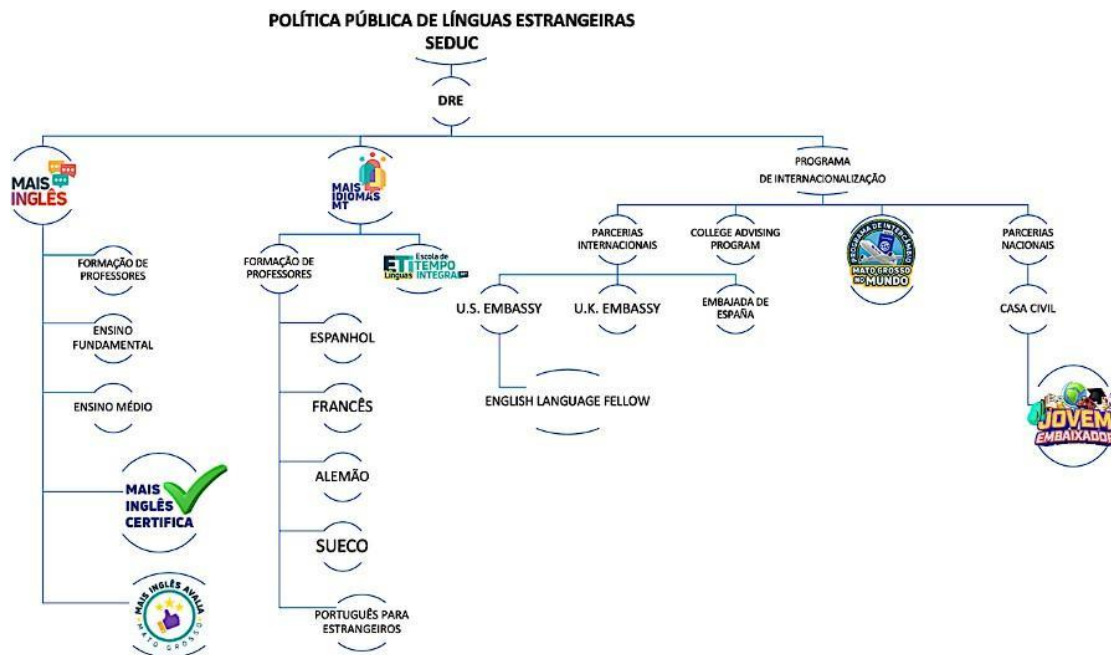
O ensino de língua estrangeira anteriormente era, muitas vezes, restrito à simples aplicação de um método ou à utilização de materiais didáticos prontos, enquanto atuava apenas como instrutor, repassando seus conhecimentos com base em decisões tomadas sem sua participação direta (Volpi, 2001). Frequentemente, essas decisões eram respaldadas por teorias linguísticas que, na maioria das vezes, o professor desconhecia.

Embora os professores participantes da pesquisa enfatizem os aspectos pedagógicos, demonstram também estar diligentes em relação à competência linguística. Todos dizem que é condição fundamental o professor saber a língua que ensina. Segundo eles, esse saber pode variar do nível intermediário ao avançado. Enfim, a formação do professor deve aliar a competência linguística e a pedagógica e ser sensível à realidade, ao contexto concreto do ensino na escola pública.

No entanto, a política pública de línguas estrangeiras, de uma iniciativa estatal com um período mínimo de 10 anos, foi estabelecida para elevar os níveis de proficiência dos estudantes da rede pública de ensino no Estado de Mato Grosso. Formalizada através do Decreto nº 1.497/2022, essa política faz parte das medidas adotadas pelo Programa Educação 10 Anos, que se compromete a oferecer educação de alta qualidade em todas as fases do ensino, com tempo de instrução comparável aos países líderes em educação.

O objetivo consiste em desenvolver competências que preparem os alunos para os desafios do novo século, com a meta de posicionar a Rede Estadual de Educação entre as cinco melhores do país até 2032 (Governo de Mato Grosso, 2022). Embora tenha sido iniciado em 2022 com o Programa “Mais Inglês MT”, o progresso significativo desde então é inegável. A Figura 7 apresenta o organograma da política pública de línguas estrangeiras, implantada no Estado.

Figura 7 — Organograma da política pública de línguas estrangeiras



Fonte: Governo de Mato Grosso, 2024.

Taborelli e Oliveira (2023) dizem que a justificativa de promover uma educação em línguas estrangeiras que seja consciente e crítica e que desenvolva os eixos da oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural permitir que os estudantes ampliem suas possibilidades de interação nos mais diversos contextos.

3.5.1 Programa Mais Inglês MT

Com o intuito de impulsionar os índices de proficiência de professores e estudantes do estado, a Secretaria de Estado de Educação (Seduc/MT) instituiu o programa Mais Inglês MT. Em 2022, o programa contava com quatro grandes ações: oferta da língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental (com material didático consumível da Pearson, uma empresa especializada nesse setor); aquisição de mais de 130 mil títulos paradidáticos para toda a educação básica; e a oferta de uma plataforma de língua inglesa inteiramente digital para professores de Língua Inglesa e para estudantes do Ensino Médio.

O Programa de Línguas Estrangeiras do Estado de Mato Grosso, institucionalizado pelo Decreto n.º 1.497/2022, se destaca na difusão do uso de recursos digitais como elemento

essencial no ensino de Língua Inglesa. Dentre as ações previstas, também evidencia a adoção da Plataforma Mais Inglês MT, acessível através de Chromebooks e outros dispositivos digitais, como ferramenta obrigatória. Em 2025, a plataforma está disponível para estudantes dos 9º anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Recentemente, para o ano letivo de 2026, o Programa estendeu o uso da Plataforma “Mais Inglês”, a partir do 6º anos. A política de línguas estrangeiras orienta explicitamente o uso pedagógico de laboratórios de informática, dispositivos móveis e Chromebooks, promovendo assim uma imersão na língua-alvo e uma aprendizagem personalizada, respeitando o ritmo de cada aluno.

Essa diretriz dialoga diretamente com o uso de tradutores automáticos, como o Google Tradutor, uma vez que ambos se inserem em um mesmo movimento de incorporação das tecnologias digitais ao processo de ensino e aprendizagem de línguas. O programa, ao fomentar o uso de plataformas digitais e dispositivos conectados, cria condições favoráveis para que os estudantes e professores explorem diferentes ferramentas linguísticas disponíveis online, inclusive tradutores, como recursos de apoio à compreensão textual, ampliação vocabular e mediação linguística (Vargas & Konageski, 2019; Meskill & Anthony, 2015). Nesse sentido, o uso de tradutores automáticos pode ser entendido como uma extensão prática dessa política educacional voltada à integração pedagógica das tecnologias digitais no ensino de língua inglesa.

A realidade dos professores de Língua Inglesa no Estado de Mato Grosso e em outras regiões periféricas do Brasil mostrava-se ainda mais crítica do que aquela descrita em pesquisas realizadas nas regiões Sul e Sudeste do país, em virtude da falta de infraestrutura tecnológica, da escassez de formação continuada e das desigualdades educacionais historicamente marcadas no território nacional (Gatti, 2010; Oliveira & Batista, 2020; Paiva, 2018).

Essas pesquisas pressupõem um professor que já é graduado/habilitado, apontando, apesar disso, problemas de formação de ordem linguística e pedagógica que emergem na prática. Além desses aspectos fundamentais na formação acadêmica, as discussões começam a delinear o perfil do professor desejável no contexto atual, como defende Moraes (1992):

O papel do educador transcende a concepção de reprodutor teórico ou aplicador técnico implícita nas instâncias responsáveis pela formação do professor. Ao contrário, implica na formação do questionador, do produtor de conhecimento que percebe a sua prática não como espelho de formulações teóricas, mas como lugar de incoerências e conflitos que podem e devem contribuir para o desenvolvimento da tarefa de ensino (Moraes, 1992, p. 69).

Sob essa perspectiva, o uso de plataformas digitais, como o Mais Inglês MT, pode representar uma oportunidade para que o professor assuma esse papel reflexivo e crítico, utilizando os recursos tecnológicos não apenas como ferramentas de aplicação de conteúdo, mas como instrumentos de investigação e de produção de saberes pedagógicos. Ao explorar os materiais, atividades e cursos de capacitação disponíveis na plataforma, o docente tem a possibilidade de repensar suas práticas, reinterpretar os desafios da sala de aula e, assim, tornar-se sujeito ativo na construção de conhecimento — um movimento que se alinha à concepção de formação defendida por Moraes (1992).

Um exemplo de Escola de Educação internacional é a *EF Education First* (comumente abreviada para EF) é uma empresa de educação internacional especializada em intercâmbio cultural, viagens educacionais, cursos de idiomas no exterior e programas de preparação para universidades de língua inglesa.

É a maior empresa privada de educação do mundo, com presença em 100 países, incluindo Brasil e Portugal, que possui em seu corpo docente mais de 23.000 professores de idiomas e escolas próprias EF em mais de 40 cidades do mundo e oferece cursos nos idiomas: inglês, espanhol, alemão, italiano, francês, português, japonês e mandarim. Seu escritório administrativo emprega mais de 400 pessoas. A EF foi fundada em 1965, por Bertil Hult, na cidade universitária sueca de Lund, com o nome *Europeiska Ferieskolan* (escola europeia de férias).

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso está comprometida em melhorar os níveis de proficiência em língua inglesa na rede estadual, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para isso, mantém a oferta da plataforma digital de ensino de língua inglesa, a plataforma Mais Inglês MT, para estudantes do 9º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio (Mato Grosso, 2024). Atualmente, no ano letivo de 2026, a Seduc MT estendeu o acesso à Plataforma para alunos a partir dos 6º anos.

A personalização oferecida pelo Mais Inglês MT permite que os professores atendam às necessidades individuais de seus alunos, adaptando o conteúdo e as atividades de acordo com o nível de proficiência e os interesses de cada grupo. Isso não apenas melhora a experiência de aprendizado dos estudantes, mas também fortalece o papel do professor como facilitador do processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, o programa contribui para a valorização da profissão docente, ao reconhecer a importância do desenvolvimento profissional e oferecer recursos que capacitam os professores a enfrentarem os desafios do ensino de inglês de forma eficaz e inovadora.

O Mais Inglês MT desempenha um papel importante na formação e no aprimoramento dos professores de Língua Inglesa no Estado do Mato Grosso, promovendo uma educação de qualidade e preparando os alunos para os desafios de um mundo globalizado e cada vez mais conectado.

A plataforma Mais Inglês MT oferece recursos que promovem o aprimoramento dos estudantes no aprendizado da língua inglesa, permitindo o acesso tanto *on-line* quanto *off-line*. Durante a semana pedagógica, os professores de Língua Inglesa são orientados sobre o teste de nivelamento que tanto eles quanto os estudantes deverão realizar na primeira semana de aulas, possibilitando a retomada das atividades na plataforma de onde pararam na versão anterior.

Como meta bimestral, os estudantes terão a realização de, no mínimo, 7.5 lições ao longo das 12 aulas bimestrais dedicadas exclusivamente ao aprendizado por meio da plataforma Mais Inglês MT, totalizando 30 lições ao longo do ano. É importante ressaltar que para concorrer ao Programa de Intercâmbio Mato Grosso no Mundo 2024, serão exigidas mais lições, além de um índice médio de 30 lições ao final do ano letivo.

Essa abordagem visa não apenas melhorar a proficiência em língua inglesa, mas também desenvolver habilidades de comunicação, acesso à informação, resolução de problemas e protagonismo dos estudantes, alinhando-se aos princípios da BNCC.

Complementando todas essas funcionalidades, a plataforma oferece um ambiente de aprendizado flexível, no qual os estudantes podem progredir em seu próprio ritmo. A plataforma Mais Inglês MT e Mais Idiomas MT, além de serem acessíveis e respeitarem o ritmo de aprendizado de um estudante disléxico, também são benéficas para estudantes com deficiência auditiva, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade, transtorno do espectro autista, deficiência intelectual, dificuldades de aprendizagem específicas e deficiências motoras.

Seus usos de elementos visuais como imagens e vídeos, é vital, visto que muitos disléxicos se beneficiam do aprendizado multimodal. A personalização é uma das características essenciais das plataformas de ensino. Assim, se torna possível que cada estudante tenha uma experiência adaptada às suas necessidades individuais.

Desde janeiro de 2025, além da Rede Estadual, o Programa Mais Inglês chegou também à Rede Municipal através de parceria firmada entre a Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer (SMEEL), com o Governo do Estado de Mato Grosso. Essa parceria oferece o ensino de língua inglesa aos alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental da Rede Municipal para o ano letivo de 2025. A iniciativa oferece os mesmos materiais didáticos, capacitação de professores e acesso a plataforma digital de aprendizagem que os professores da Rede Estadual já dispõem desde 2022.

3.6 Compreendendo a metodologia da pesquisa

A metodologia de uma pesquisa é essencial para definir a forma como os objetivos serão alcançados, delimitando as etapas e os processos investigativos. Para o estudo proposto, que analisa o uso de tradutores digitais no ensino de línguas estrangeiras, a definição do tipo de pesquisa foi baseada na proposta de Gil (2002), que sugere que o tipo de pesquisa deve ser escolhido conforme o problema a ser investigado e os objetivos estabelecidos.

A modalidade desta pesquisa consiste em um estudo de caso, cujo foco é um grupo composto por dezessete professores de língua inglesa, dos quais extraímos informações e visões apresentadas por eles, a fim de descrever o modo como eles inserem e utilizam tradutores automáticos como recurso didático em suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Yin (2001, p. 33) caracteriza um estudo de caso como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Nesse viés, Fonseca (2002, p. 33) esclarece, acrescentando à luz da definição, que:

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador.

No contexto dessa pesquisa, optou-se por um tipo de pesquisa qualitativa, que visa compreender as experiências, percepções e práticas dos professores em relação ao uso de tradutores digitais, em especial o uso do Google Tradutor.

A pesquisa qualitativa foi escolhida porque, como apontado por Minayo (2010), ela busca compreender fenômenos de forma mais profunda e contextualizada, indo além da simples quantificação de dados. Nesse tipo de estudo, os pesquisadores procuram captar a riqueza e a complexidade dos fenômenos, investigando aspectos subjetivos e interpretativos. No caso do uso de tradutores digitais no ensino de línguas, é fundamental entender as motivações, os desafios e as práticas pedagógicas dos professores, o que exige uma abordagem qualitativa, capaz de captar as nuances do cotidiano escolar.

A pesquisa qualitativa se mostra adequada para investigar de que forma os professores lidam com tradutores online em suas aulas, pois permite compreender em profundidade as percepções, estratégias e desafios vivenciados por esses profissionais. Esse tipo de abordagem valoriza a subjetividade e o contexto, sendo essencial para captar nuances das experiências docentes que não seriam reveladas através de métodos quantitativos. Ao ouvir os professores e seus relatos, é possível construir uma visão mais completa sobre os impactos e usos dessas ferramentas no cotidiano escolar.

Além disso, a pesquisa qualitativa permite uma análise mais detalhada e holística dos dados, essencial para a compreensão dos processos pedagógicos envolvidos. Conforme Silva (2010), a pesquisa qualitativa é amplamente utilizada no campo da educação, pois possibilita que o pesquisador explore em profundidade a realidade de uma determinada situação, com uma abordagem mais aberta e flexível. Essa flexibilidade é importante no estudo do uso de tecnologias no ensino, pois permite explorar não apenas as dificuldades, mas também as inovações e os benefícios que os tradutores digitais podem trazer para a sala de aula.

Essa pesquisa é de caráter exploratório, conforme recomendado por Gil (2002), pois busca investigar um fenômeno que ainda não foi suficientemente estudado, buscando identificar aspectos relevantes e levantar hipóteses para futuras investigações. A pesquisa exploratória permite que o pesquisador se familiarize com o tema, proporcionando uma compreensão mais ampla e aprofundada. No caso dos tradutores digitais, trata-se de uma área ainda pouco explorada, especialmente no contexto das escolas públicas, o que justifica a necessidade de uma investigação inicial.

Para a coleta de dados, foi aplicado um questionário com a participação de professores da Rede Estadual de Educação Básica de Tangará da Serra – MT, que utilizam ou já utilizaram tradutores digitais em suas aulas de língua estrangeira. O contato inicial com os docentes foi realizado por meio do aplicativo *WhatsApp*, a fim de verificar sua disponibilidade e interesse em colaborar com a pesquisa. Essa forma de abordagem facilitou a comunicação e a adesão dos participantes, considerando a praticidade e o uso frequente dessa ferramenta no cotidiano profissional dos professores. A escolha desse contexto se justifica pela relevância do tema no cenário educacional local, bem como pela acessibilidade do público-alvo.

3.7 Contexto e participantes do estudo

Este estudo foi realizado no município de Tangará da Serra, localizado no interior do Estado de Mato Grosso, Brasil. A escolha deste local se deve ao seu contexto educacional específico, composto por escolas da rede estadual de ensino que têm adotado diferentes metodologias para o ensino de línguas estrangeiras, incluindo o uso de tecnologias digitais. A cidade tem se destacado por uma crescente inserção de recursos tecnológicos nas escolas, o que proporciona um cenário relevante para a investigação do uso de tradutores digitais nas aulas de línguas.

Os participantes do estudo foram professores de língua inglesa da Rede Estadual de Ensino Básico, especificamente aqueles que utilizam ou já utilizaram tradutores digitais em suas práticas pedagógicas. A amostra foi selecionada de forma intencional, ou seja, os professores foram escolhidos com base em seu envolvimento com a temática do uso de tecnologias no ensino de línguas. Esta abordagem é indicada, conforme Gil (2002), quando o objetivo é selecionar participantes com características específicas que possam fornecer dados relevantes para a pesquisa. A pesquisa buscou compreender as experiências desses docentes em relação ao uso dessas ferramentas, suas percepções sobre os benefícios e desafios envolvidos, e como elas se inserem em suas práticas pedagógicas.

Além disso, a diversidade entre os participantes foi um ponto chave para a análise comparativa, pois permitiu observar como diferentes perfis de professores, com variação no tempo de experiência e na formação acadêmica, lidam com o uso de tradutores digitais. Acredita-se que a experiência profissional, o domínio das tecnologias e o contexto

socioeconômico da escola influenciam a forma como essas ferramentas são utilizadas, e essa diversidade pode trazer contribuições significativas para a compreensão do fenômeno estudado.

A pesquisa foi conduzida com uma amostra de 10 a 15 professores, o que considera uma quantidade adequada para o tipo de pesquisa qualitativa proposta, permitindo uma análise detalhada e significativa das respostas obtidas. Segundo Minayo (2010), amostras menores são típicas de pesquisas qualitativas, que priorizam a profundidade da análise sobre a representatividade estatística. Os participantes foram convidados a participar por meio de contato direto, e a participação foi voluntária, garantindo o consentimento informado de cada um.

3.8 Instrumentos de coleta de dados

Para a coleta de dados desta pesquisa, utilizamos a ferramenta digital *Google Forms*, com questionário, contendo 13 perguntas. A escolha desses instrumentos se justifica pela necessidade de obter informações detalhadas sobre as experiências e percepções dos professores, permitindo uma análise profunda e contextualizada do uso de tradutores digitais no ensino de línguas.

O questionário foi aplicado de forma online, enviado individualmente através do aplicativo *Whatsapp*, bem como no grupo de professores de Língua Inglesa, participantes de um grupo nomeado “Mais Inglês” permitindo que cada professor respondessem as perguntas, expressando suas opiniões e experiências de maneira livre e detalhada. Foram formuladas questões abertas que abordaram aspectos como a frequência de uso dos tradutores digitais, as situações em que eles são mais úteis, os desafios enfrentados durante a utilização dessas ferramentas e suas percepções sobre os benefícios e limitações do recurso. A técnica é recomendada para contextos em que se busca entender as motivações e os significados atribuídos pelos participantes a determinados fenômenos, como o uso de tecnologias no ensino.

O questionário foi aplicado com perguntas fechadas e abertas, com o objetivo de coletar dados complementares sobre a utilização de tradutores digitais. O questionário foi distribuído a todos os participantes e permitiu uma coleta de informações mais ampla sobre o uso dessas ferramentas nas aulas de línguas. De acordo com Silva (2010), o questionário é

uma técnica eficaz para obter dados quantitativos e qualitativos, podendo ser usado para verificar padrões de comportamento e perceber tendências no uso de tecnologias educacionais.

Os dados coletados por meio do questionário aplicado via *Google Forms*, foram analisados qualitativamente, buscando identificar categorias e temas recorrentes que evidenciem as experiências dos professores. Esse instrumento permitirá uma triangulação dos dados, aumentando a validade da pesquisa, conforme indicado por Minayo (2010). Essa abordagem possibilita uma visão mais abrangente sobre os impactos do uso dos tradutores digitais no processo de ensino-aprendizagem e as implicações pedagógicas dessa prática.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS DADOS

Nessa seção abordamos o delineamento desse estudo de caso constituído a partir das respostas obtidas no instrumento utilizado (questionário). A apresentação e discussão dos resultados obtidos por meio da coleta de dados estão ilustradas adiante em gráficos e tabelas. Os dados coletados a partir das respostas de dezessete professores de língua inglesa atuantes na Rede Estadual de Ensino no Município mato-grossense de Tangará da Serra estão inseridos no formulário eletrônico confeccionado no *Google Forms*; também transcritos na íntegra, neste capítulo.

Inicialmente, o resultado do questionário foi primordial para o alcance de reflexões mais amplas acerca do âmbito educacional e do ensino de línguas estrangeiras, e para a avaliação de possíveis mudanças que contribuam com um melhor nível de aplicação de aulas dinâmicas e didáticas a fim de sugerir a inserção de novas abordagens nos projetos pedagógicos sobre letramento crítico e digital no ensino da língua inglesa.

Após a coleta das respostas, constatou-se uma predominância no uso do Google Tradutor como principal ferramenta adotada nas práticas didáticas. Em seguida, os relatos foram transcritos e analisados, sendo possível identificar padrões recorrentes nas falas dos entrevistados. Os resultados foram organizados com destaque para os dados que apresentaram semelhanças com achados de outros estudos de caso já realizados. Para

facilitar a compreensão e a leitura dos dados, optou-se por representá-los em gráficos e tabelas, que estão disponíveis na íntegra no capítulo seguinte, destinado à análise dos resultados.

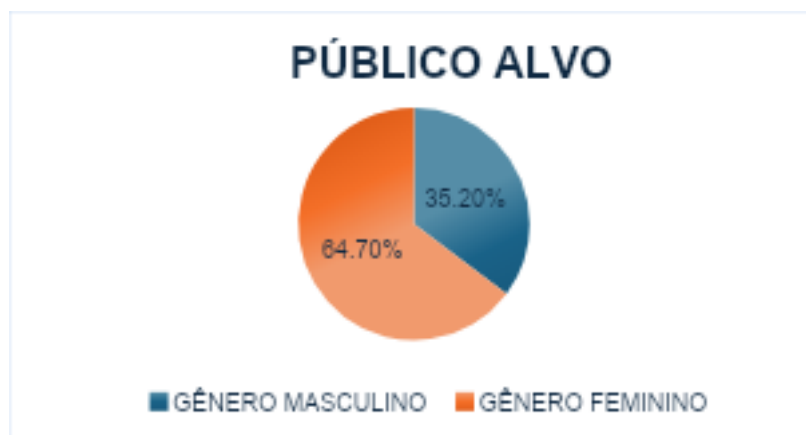
A partir dessas respostas e das perspectivas adquiridas tornou-se possível suscitar debates embasados e com credibilidade que coloquem o tema em evidência para se discutir a adesão de novas práticas, eficiência, métodos e abordagens às práticas docentes em relação à intervenção do uso de tradutores em sala de aula.

As questões norteadoras da pesquisa trata sobre: a intervenção ou não de ferramentas de tradução instantânea utilizadas pelos professores; a importância do uso dessas ferramentas digitais; a frequência e razão da utilização delas; se os profissionais as utilizam como recurso pedagógico; e se as recomendam para serem usadas na escola.

A primeira pergunta se refere à identificação do professor entrevistado, e para manter o sigilo da identidade do corpo docente, esse fator não será analisado.

Passando para a próxima questão, que se trata de como o entrevistado se identifica em relação ao seu gênero, dos dezessete professores entrevistados, onze se reconhecem pelo gênero feminino e seis pelo gênero masculino, conforme representado no gráfico 1:

Gráfico 1 — Gênero dos participantes



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O Gráfico 1 mostra que a maioria dos professores da língua inglesa participantes da pesquisa é constituído por mulheres, o que representa 64,70% do público entrevistado e apenas 35,20% se declararam do gênero masculino.

Um dos problemas mais relatados foi a dificuldade dos alunos em diferenciar entre traduções literárias e contextuais, um aspecto que, segundo os professores, requer acompanhamento pedagógico constante. Esse aspecto foi frequentemente mais mencionado nas participantes do gênero feminino (72,7%), indicando que as percepções sobre os desafios podem variar de acordo com a experiência e as estratégias aplicadas no ensino, um ponto que merece uma análise mais detalhada.

A análise das respostas mostrou que a maioria dos participantes (em suas respostas nas perguntas abertas) acredita que o uso de tradutores digitais deve ser complementado por práticas pedagógicas que promovam a reflexão crítica dos alunos sobre o uso dessas ferramentas. Cerca de 82,3% dos professores sugeriram que as atividades na sala de aula podem incluir exercícios que ajudem os alunos a avaliar a qualidade das traduções e a identificar erros comuns. Esses resultados ressaltam a necessidade de integrar as tecnologias de forma planejadas e alinhadas aos objetivos de ensino, evitando que os tradutores sejam utilizados de forma mecanizada ou acrítica.

Em relação ao terceiro questionamento, foi solicitada a informação sobre o ano de graduação dos professores entrevistados — outro importante fator que nos ajuda a compreender o perfil do grupo selecionado. Foram obtidas doze respostas diferentes conforme apresentado na Tabela 2:

Tabela 2 — Ano de graduação dos professores entrevistados

Ano de graduação	Quantidade de professores
1999	1
2000	1
2003	1
2007	1
2008	2
2009	2
2012	3
2014	1
2015	2
2018	1
2019	1
2020	1

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os dados apresentados na Tabela 2 demonstram que os participantes da pesquisa

possuem diferentes períodos de formação acadêmica, evidenciando a diversidade de trajetórias profissionais entre os docentes da rede estadual de ensino. Essa variedade de formação permite compreender diferentes níveis de contato com tecnologias digitais ao longo da carreira docente.

Observa-se que professores formados há mais tempo podem ter iniciado sua atuação profissional em um contexto educacional menos digitalizado, enquanto os mais recentes já ingressaram no cenário escolar marcado pela presença de recursos tecnológicos e plataformas digitais. Tal aspecto influencia diretamente as práticas pedagógicas relacionadas ao uso de tradutores automáticos no ensino de língua inglesa. Nesse sentido, os dados dialogam com Levy (1997), ao afirmar que a formação continuada e o desenvolvimento de competências digitais tornam-se fundamentais diante das transformações tecnológicas no contexto educacional contemporâneo.

Tabela 3 — Escolas Estaduais

Escolas Estaduais	Quantidade de professores
E.E Vereador Bento Muniz	1
E.E Luiz Frutuoso da Silva	1
Escola Estadual Professor Jada Torres	3
Escola Estadual Professora Francisca de Souza Alencar	1
E.E Tiradentes e Pedro Alberto Tayano	1
Escola Estadual “29 de Novembro”	1
Escola Estadual Professor João Batista	1
Diretoria Regional de Educação de Tangará da Serra	1
E.E Prof. Joao Batista, E. E “Hélcio de Souza” e E.E Profa. Jada Torres	1
Escola Estadual Vereador “Bento Muniz”	2
E.E Ramon Sanches Marques	1
E.E Pedro Alberto Tayano	2
E. E “13 de maio”	2

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A Tabela 3 apresenta as escolas estaduais nas quais os participantes atuam profissionalmente. Os dados demonstram que os professores estão distribuídos em

diferentes

unidades escolares do município de Tangará da Serra/MT, o que amplia a abrangência da pesquisa e permite compreender distintas realidades educacionais.

Essa diversidade de contextos escolares possibilita analisar como fatores estruturais, tecnológicos e pedagógicos influenciam o uso de ferramentas de tradução automática nas aulas de língua inglesa. Conforme Warschauer (2000), a infraestrutura tecnológica disponível nas instituições de ensino exerce impacto significativo sobre a incorporação de recursos digitais nas práticas docentes.

Além disso, a variedade de escolas participantes reforça o caráter qualitativo e interpretativista desta pesquisa, uma vez que possibilita observar diferentes experiências relacionadas ao uso de tradutores automáticos no contexto da educação pública estadual.

Tabela 4 — Ano/série

Ano	Quantidade de professores
1º ano EM	4
3º ano EM	2
6º ano EF	7
9º ano EF	4

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os dados apresentados na Tabela 4 demonstram que os participantes atuam em diferentes anos e séries da educação básica, abrangendo distintas etapas do ensino. Esse aspecto é relevante porque as necessidades linguísticas e pedagógicas variam conforme o nível de escolaridade dos estudantes.

Aqui, percebemos que o uso de tradutores automáticos pode assumir diferentes funções de acordo com a faixa etária e os objetivos de aprendizagem trabalhados em sala de aula. Em turmas mais avançadas, por exemplo, essas ferramentas podem ser utilizadas como apoio à leitura e interpretação textual, enquanto em séries iniciais tendem a auxiliar na compreensão vocabular.

Assim, os multiletramentos propostos pelo New London Group (1996) contribuem

para compreender como as tecnologias digitais podem ampliar as práticas de linguagem em diferentes contextos educacionais.

Tabela 5 — Tempo de profissão

Número de anos	Quantidade de professores
3 anos	1
5 anos	2
9 anos	1
10 anos	1
11 anos	2
13 anos	1
14 anos	2
15 anos	1
19 anos	1
20 anos	2
23 anos	2

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A Tabela 5 evidencia diferentes tempos de atuação profissional entre os participantes da pesquisa, variando entre professores com menor experiência docente e profissionais com longa trajetória na educação básica.

Os dados sugerem que o tempo de profissão pode influenciar as percepções acerca do uso de tecnologias digitais no ensino de línguas. Professores com maior experiência frequentemente passaram por diferentes transformações tecnológicas no ambiente escolar, enquanto docentes mais recentes já iniciaram suas práticas pedagógicas em um contexto marcado pela presença constante das tecnologias digitais.

Segundo Meskill e Anthony (2015), a constante evolução tecnológica exige adaptação contínua dos educadores, sobretudo no que se refere à integração pedagógica de ferramentas digitais no ensino de línguas estrangeiras.

Gráfico 2 — Nível de escolaridade



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A partir do Gráfico 2, observa-se que a maioria dos professores participantes, um total de 88,20%, realizou algum tipo de pós-graduação. Esse dado revela o empenho da categoria em buscar aprimoramento profissional e atualização contínua. Contudo, ao relacionar essas formações com o foco desta pesquisa — o uso das tecnologias digitais e, em especial, dos tradutores automáticos —, percebe-se que nem todas as especializações contemplaram essa dimensão de forma efetiva. Muitos professores relataram ter cursado pós-graduações voltadas para a literatura, o que, embora contribua para o aprofundamento teórico e cultural, nem sempre oferece subsídios práticos para o desenvolvimento de competências digitais ou para a integração de ferramentas tecnológicas no ensino de língua inglesa.

Dessa forma, torna-se evidente que a formação continuada, embora presente, nem sempre está alinhada às demandas atuais do ensino mediado por tecnologias. As respostas à pergunta 5, que tratava especificamente da relação entre a pós-graduação e o uso das tecnologias, indicam que poucos cursos abordaram o uso pedagógico de tradutores digitais ou estratégias de letramento digital. Isso reforça a necessidade de programas de formação que contemplem, de maneira mais direta, a aplicação de recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem de línguas. A ausência dessa abordagem pode limitar o potencial dos docentes em utilizar tradutores como ferramentas pedagógicas, restringindo-os, muitas vezes, a uma visão instrumental ou meramente auxiliar dessas tecnologias. Portanto, compreender essa lacuna formativa é fundamental para pensar políticas e cursos que preparem melhor o professor de inglês para um contexto educacional cada vez mais mediado pela tecnologia e pela inteligência artificial.

Na questão 8, foi indagado se os professores conhecem ferramentas de tradução automática e em caso de resposta positiva, pedimos que identificassem quais ferramentas eles conheciam. As respostas estão sistematizadas no Gráfico 3.

Gráfico 3 — Conhecimento sobre ferramentas de tradução automática



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Verificamos no Gráfico 3 que 100% dos entrevistados afirmaram conhecer uma ou mais ferramentas *on-line*; dezesseis citaram o *Google Tradutor* e um professor mencionou também o *Word Reference*. O fato da maioria apontar apenas o Google Tradutor como ferramenta digital, indica o pouco conhecimento que eles demonstram com essa tecnologia.

Na questão 9, perguntamos se ele utiliza as ferramentas de tradução automática em sala de aula. Pedimos ainda que se a resposta fosse positiva que eles dissessem como as utiliza em suas práticas didático-pedagógicas na sala de aula e/ou extraclasse. A Tabela 6 traz as respostas dos professores participantes.

Tabela 6 — Utilização ferramentas de tradução

Professor 1	Tradução de palavras desconhecidas e expressões idiomáticas.
Professor 2	Uso como uma forma de estabelecer um contato dos alunos com um novo idioma, já que no caso dos alunos que tenho, eles não têm quase nada de vocabulário e o material da escola está muito além do que eles são capazes de entender. No entanto tenho cortado aos poucos o uso dessas ferramentas.
Professor 3	Quando não há conhecimento sobre a palavra ou frase que preciso saber para a tradução.
Professor 4	Geralmente utilizo em atividade escrita com os alunos, ensino eles como utilizar e passo o comando da atividade.
Professor 5	Permito que os alunos utilizem esta ferramenta às vezes, para não ficarem dependente, ou seja, ao ser utilizada em último caso, pois

	<i>precisam desenvolver e aperfeiçoar a habilidade de compreensão não apenas textual, mas de escuta, fala e escrita.</i>
Professor 6	<i>O tradutor automático deve ser utilizado nos momentos em que trabalho com leitura e compreensão de textos em inglês. Aqueles textos que apresentam maior nível de complexidade são trabalhados com os tradutores, por meio dos smartphones e chromebooks.</i>
Professor 7	<i>Para tradução de vocabulário.</i>
Professor 8	<i>Nas atividades desenvolvidas.</i>
Professor 9	<i>Sala de aula.</i>
Professor 10	<i>Para tirar dúvidas.</i>
Professor 11	<i>Uso esporádico em último caso.</i>
Professor 12	<i>Geralmente em atividades guiadas com passo a passo específico individuais ou em grupo.</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os dados apresentados na Tabela 6 demonstram que os professores participantes utilizam ferramentas de tradução automática em suas práticas pedagógicas, evidenciando a crescente presença das tecnologias digitais no ensino de língua inglesa.

Nota-se que essas ferramentas são utilizadas principalmente como suporte para compreensão vocabular, tradução de textos e auxílio em atividades desenvolvidas em sala de aula. Tal resultado evidencia que os tradutores automáticos vêm sendo incorporados às práticas docentes como recursos complementares no processo de ensino-aprendizagem.

Esse cenário dialoga com Barton e Lee (2015), ao discutirem que as tecnologias digitais passaram a integrar as práticas sociais contemporâneas, modificando as formas de comunicação, interação e construção de sentidos.

Contudo, embora os dados revelem adesão significativa às ferramentas de tradução automática, percebe-se a necessidade de utilização crítica desses recursos, evitando dependência excessiva e limitações relacionadas à tradução literal.

Tabela 7 — Ferramentas

Professor 1	<i>Word Reference</i>
Professor 2	<i>Somente o Google Tradutor</i>
Professor 3	<i>Radio Garden, YouTube, Duolingo</i>
Professor 4	<i>Padlet e Kahoot</i>
Professor 5	<i>Plataforma EF</i>
Professor 6	<i>Duolingo, Elsa Speak, Talk – English Speaking Practice</i>
Professor 7	<i>Flippity</i>

Professor 8	<i>Nas aulas de Língua inglesa utilizo apps como o EF Corporate, Duolingo e Plural</i>
Professor 9	<i>Agenda web e algumas gamificações</i>
Professor 10	<i>Não utilizei outras, embora saiba da existência de algumas</i>
Professor 11	<i>Duolingo</i>
Professor 12	<i>Mais Inglês, Plataforma Plural, para tirar dúvidas</i>
Professor 13	<i>Jogos interativos como Kahoot e cursos online</i>
Professor 14	<i>Kahoot, slides</i>
Professor 15	<i>Duolingo, gamificação, Wordwall, etc.</i>
Professor 16	<i>Kahoot</i>
Professor 17	<i>Youtube, Canva, Kahoot, Padlet e Jamboard</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A Tabela 7 nos mostra as principais ferramentas de tradução automática utilizadas pelos professores participantes da pesquisa. Os resultados demonstram predominância do Google Tradutor em relação aos demais recursos digitais mencionados.

Esse dado pode estar relacionado à acessibilidade da ferramenta, à gratuidade e à facilidade de utilização em diferentes contextos educacionais. Além disso, o Google Tradutor tornou-se amplamente difundido entre estudantes e professores devido à rapidez na tradução de palavras, frases e textos completos.

Conforme discute Teixeira (2020), os tradutores automáticos podem contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem linguística quando utilizados de forma crítica e mediada pedagogicamente.

Entretanto, os resultados também indicam a necessidade de reflexão sobre as limitações dessas ferramentas, especialmente no que se refere à tradução contextualizada e às especificidades culturais e linguísticas dos idiomas.

Tabela 8 — Experiência com os tradutores *on-line* Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Respostas de quinze professores
<i>Por meio de cursos online e tutoriais.</i>
<i>A necessidade me fez buscar por uma forma mais fácil de traduzir.</i>
<i>No dia a dia da minha prática pedagógica e conversando com colegas da mesma área.</i>
<i>Explorando na internet. Prefiro não usar</i>
<i>Por indicação de colegas de trabalho e por alunos que perguntavam como utilizar.</i>
<i>Pela internet.</i>
<i>Eu tomei conhecimento da utilização de tradutores automáticos durante a graduação em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso.</i>
<i>Na internet.</i>
<i>Nos cursos, estudo ou traduções que realizei.</i>
<i>Na internet.</i>
<i>Aprendi usar apenas para tirar dúvidas.</i>
<i>Com uso de tecnologia através de celular.</i>
<i>No dia a dia, em pesquisas via vídeos e postagens na internet.</i>
<i>Por meio de pesquisas online.</i>
<i>Pela experiência ao longo dos anos.</i>

Os dados da Tabela 8 demonstram as percepções dos professores acerca de suas experiências com tradutores automáticos no ensino de língua inglesa. Observa-se que os participantes reconhecem benefícios relacionados à praticidade, rapidez e apoio à compreensão textual.

Por outro lado, os relatos também evidenciam preocupações quanto à precisão das traduções e à possibilidade de dependência excessiva dessas ferramentas por parte dos estudantes. Esse aspecto reforça a importância da mediação docente no uso pedagógico dos tradutores automáticos.

Sendo assim, a teoria dos multiletramentos contribui para compreender que o uso das tecnologias digitais deve ocorrer de forma crítica, reflexiva e contextualizada, favorecendo não apenas o acesso à informação, mas também a construção de sentidos e o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes.

4.1 Análise das respostas dos professores referente ao Questionário II

Como forma de entender de maneira mais aprofundada essa relação dos professores com as tecnologias e com o uso de Tradutores *online* na sala de aula, enviamos através do WhatsApp, no privado de 10(dez) professores de Língua Inglesa da Rede Estadual de ensino básico de Tangará da Serra- MT, um segundo questionário, composto por 7(sete) perguntas. As perguntas para essa investigação com esses docentes foram as seguintes:

- 1) Após a sua graduação você obteve alguma formação continuada que abordasse o uso das tecnologias digitais? E sobre tradutores digitais?*
- 2) Na escola em que trabalha, existe alguma diferença de estrutura no uso das tecnologias? Você sente diferença referente ao uso da estrutura em relação ao uso das tecnologias digitais?*
- 3) Você vê diferença do letramento digital nos 6º anos e 3º anos do ensino médio?*
- 4) Nas suas aulas você costumava trabalhar com tradução, com ou sem uso de tradutores? Como o desenvolvimento dos tradutores te motivou a usá-los em sala de aula? Atualmente como você utiliza?*
- 5) Como a sua Pós-graduação (strictu sensu ou latu sensu) se relaciona ao uso das tecnologias? Qual o nível de utilização?*
- 6) Você acha que os tradutores ajudam no processo de aprendizagem de Língua Inglesa ou não? Como você acha que os tradutores podem ajudar?*
- 7) De que forma você usa/solicita para os alunos utilizarem o tradutor? (Contextualizar)*

A seguir, abreviamos por “R1, R2, R3, R4, R5, R6 e R7” as respostas dos professores, na ordem crescente das perguntas elencadas acima. Garantindo o anonimato dos entrevistados na pesquisa, passaremos agora a analisar as respostas dos professores, utilizando siglas para identificá-los.

Professor 1 (D.B.F)

R1: Nunca tive, mas gostaria muito que os órgãos competentes ofertassem essa qualificação. (especificamente).

R2: Na minha escola tem TVs (Smart Tv) e Chromebooks, são computador portáteis que auxiliam nas aulas, mas as vezes não tem o suficiente para todos ou não tem internet.

R3: Parece que os alunos dos 3º anos têm mais habilidades devido ao uso de aparelhos celulares. Já alunos dos 6 anos, uma quantidade significativa não tem seus próprios aparelhos.

R4: Eu já utilizei muito o dicionário físico, de papel. E depois que tivemos acesso a internet na escola os estudantes utilizavam seus aparelhos de celular para traduzir. Hoje eles utilizam os Chromebooks

R5: Não está diretamente relacionado ao uso de tecnologias digitais, mas é de extrema importância que os estudantes aprendam, e o professor também.

R6: Ajudam bastante desde que se tenha um conhecimento do básico a médio da língua estrangeira em questão.

R7: Quando estão trabalhando com textos, jogos ou até mesmo músicas. Em uma aula, um aluno estava ouvindo e cantando uma música em inglês com uma letra nada adequada para se ouvir na escola. Então falei para ele procurar a tradução e entender o sentido

O primeiro aspecto que chama atenção nas respostas do professor D.B.F é a ausência de formação continuada específica sobre o uso de tecnologias digitais, especialmente tradutores automáticos, apontada pelo professor. A resposta denota uma lacuna significativa nas políticas públicas de formação docente. Segundo Coscarelli e Ribeiro (2011), o professor precisa ser letrado digitalmente para conduzir seus alunos nesse mesmo processo. A ausência dessa formação implica que o uso de ferramentas como o GT em sala de aula se dá de maneira empírica e não crítica, o que pode comprometer o desenvolvimento da autonomia e da competência tradutória dos estudantes.

O uso de tradutores digitais, especialmente o Google Tradutor, é descrito como um recurso evolutivo, que substitui o dicionário físico tradicional. Há aqui uma mudança paradigmática que pode ser lida à luz da perspectiva de Leffa (2021), que considera o tradutor automático como uma ferramenta de apoio à leitura e compreensão de textos, desde que usado com orientação pedagógica. A fala do professor demonstra que o GT é integrado às práticas pedagógicas, mas ainda carece de um trabalho mais sistematizado e crítico. O uso espontâneo do GT pelos alunos pode representar um risco se não for mediado, pois o tradutor nem sempre oferece traduções contextualizadas ou semanticamente adequadas.

Por fim, a última resposta revela uma prática pedagógica interessante, ao utilizar o tradutor como ponto de partida para discussões críticas sobre conteúdo, cultura e linguagem. Essa estratégia aproxima-se da abordagem dos multiletramentos (New London Group, 1996), ao propor uma leitura crítica de letras de músicas em inglês, associando língua, contexto e valores culturais. Essa prática demonstra como o uso do GT pode ser

ressignificado para além da simples tradução literal, tornando-se um instrumento para a reflexão linguística e social, o que enriquece as aulas de inglês e promove o letramento crítico.

Em síntese, a entrevista revela um professor aberto ao uso de tecnologias, mas que opera em um contexto de limitações estruturais e ausência de formação continuada. O uso do Google Tradutor é visto como útil, porém dependente do nível de proficiência dos alunos. A análise demonstra que, para que o GT cumpra seu potencial pedagógico, é necessário investimento em formação docente, infraestrutura e práticas pedagógicas que integrem criticamente as tecnologias ao ensino da língua inglesa.

Passemos agora, para a análise das respostas do próximo professor:

Professor 2 (J. C)

R1: Não, não obtive nenhuma das opções.

R2: Na escola em que atuei no ano passado, havia laboratório de informática e dois pontos de conexão com a Internet, que abrangia o uso nas salas de aulas com os chromebooks. Então sim, a relação entre ambiente/estrutura escolar tem toda relação com o uso eficaz das tecnologias.

R3: Sim, pois os alunos do 6º ano ainda estão sendo iniciados no uso das tecnologias, enquanto os alunos do 3ºano já estão adaptados e utilizam de forma mais rápida suas habilidades na questão do letramento digital.

R4: Sim, em algumas aulas eu utilizado o Google Tradutor, especialmente quando se tratava de aulas de Reading/Writing, para facilitar o bom andamento dos trabalhos e sanar dúvidas sobre termos do inglês.

R5: Meu mestrado foi em Linguística Aplicada, na área de formação de professores de Língua Inglesa, então o uso das tecnologias foi abordado em determinados momentos, em especial quanto a proficiência do docente, uma vez que os testes (TOEFL, TOEIC, etc) são realizados de forma on-line e exigem certa familiaridade do professor com o uso das tecnologias.

R6: Sim, os tradutores quando usados com sabedoria podem ajudar muito o processo de ensino aprendizagem, pois além de servir como ferramenta pedagógica do professor, criar o hábito de utilizar o tradutor pelo aluno também contribui com sua aprendizagem e autonomia, desde que utilizados como curiosidade de realmente aprender, e não apenas fazer uma tarefa no estilo "copia e cola".

R7: Em uma aula de Writing, por exemplo, eu sugeri que os alunos produzissem um cartoon em Língua Inglesa, e permiti com que utilizassem o Google Tradutor para realizar a atividade. Esse tipo de atividade estimula a criatividade (no ato de criar uma história, etc)

e, conseqüentemente, imerge o estudante no inglês através do tradutor, onde ele pode comparar palavras de Língua Portuguesa com palavras da Língua Inglesa, dentre outras.

Quando comparada com a fala do primeiro professor entrevistado, percebe-se tanto convergências quanto distinções em relação à formação docente, à infraestrutura, ao letramento digital dos alunos e ao uso didático dos tradutores digitais. Assim como o primeiro docente, o Professor J. C. também não recebeu formação continuada específica relacionada às tecnologias digitais ou ao uso de tradutores automáticos. Isso reforça a percepção de uma lacuna estrutural recorrente no contexto educacional público, especialmente no que se refere ao desenvolvimento profissional docente na área das tecnologias aplicadas à educação.

Para Coscarelli e Ribeiro (2011), o letramento digital do professor é condição essencial para que ele possa atuar como mediador qualificado no uso de recursos digitais pelos alunos. Contudo, nota-se que, apesar da ausência de formação formal, J. C. apresenta um discurso mais fundamentado quanto ao papel pedagógico dos tradutores, sugerindo que sua formação em Linguística Aplicada possa ter contribuído para essa reflexão.

Quanto à infraestrutura tecnológica da escola, a fala do segundo professor é mais otimista. Ele descreve a existência de um laboratório de informática e acesso funcional à internet nas salas por meio dos chromebooks. Diferente do primeiro professor, que apontou limitações na conectividade e quantidade de equipamentos, J. C. reconhece a importância da estrutura física como facilitadora do uso de tecnologias.

Ambos os professores percebem diferenças no letramento digital entre os alunos do 6º ano e do 3º ano do ensino médio. Enquanto o primeiro docente aponta a falta de acesso a aparelhos como determinante, o segundo enfatiza a familiaridade crescente com o uso das tecnologias ao longo da trajetória escolar. A ressalva feita por críticos como Buckingham (2007), que destacam que a mera exposição à tecnologia não garante o letramento digital. As falas mostram que o domínio das ferramentas tecnológicas pelos alunos ainda é desigual e requer mediação docente ativa para desenvolver habilidades críticas.

No que diz respeito ao uso do GT em sala de aula, o professor J. C. vai além da simples tradução de palavras: ele utiliza o tradutor como instrumento de mediação linguística em atividades criativas, como a produção de *cartoons* em inglês. Essa abordagem remete novamente aos multiletramentos (New London Group, 1996), pois propõe o uso do tradutor

como ferramenta de imersão em uma prática linguística multimodal, promovendo tanto a produção textual quanto a comparação entre línguas.

Por fim, a fala do segundo professor sobre o potencial formativo do GT mostra maior maturidade pedagógica. Ao destacar que o tradutor pode fomentar a autonomia do aluno quando usado com “sabedoria” e não apenas de forma mecânica ("copia e cola"), ele reforça a importância do uso crítico da tecnologia. Assim, o GT pode contribuir com o desenvolvimento da proficiência linguística e da autonomia discente.

Professor 3 (F.S.S)

R1: Sim, após a graduação, enquanto professor contratado, tive formações voltadas as tecnologias e competências digitais. Especificamente sobre tradutores digitais não tive nenhuma formação específica.

R2: Existe sim uma certa estrutura para o uso das tecnologias digitais. Temos TVs inteligentes, com conexão à internet, e 120 chromebooks para utilização dos alunos, nos quais usamos plataformas digitais do governo para aplicação de provas e atividades, além de termos a liberdade de trabalharmos com outras plataformas online.

R3: Sim. Os sextos anos do fundamental tem muito mais dificuldade no uso técnico dos chromebooks do que ensino médio.

R4: Costumo sempre trabalhar com a tradução, geralmente, com uso de tradutores (como o Google Tradutor e ChatGPT). Acredito que os tradutores me motivaram utilizá-los pois são muito mais práticos do que os dicionários físicos, agilizando muito a velocidade da produção nas aulas. Geralmente, permito e incentivo que os alunos utilizem tradutores em atividades de escrita ou na condução de atividades em Língua Inglesa nas turmas que tem baixíssimo nível de proficiência (o que, na minha realidade, é quase geral em todas as turmas).

R5: Ainda não realizei nenhuma disciplina da minha pós-graduação (Mestrado em Linguística), mas creio que trata muito pouco das tecnologias digitais pois apenas uma disciplina trata diretamente desse tema (que é Linguagem, Tecnologia e Ensino).

R6: Eu acredito, para aqueles que estão iniciando na aprendizagem de Língua Inglesa, o tradutor pode ser usado mas com muita cautela, nunca como um apoio constante. Eu acho

que eles podem ajudar, mas também podem prejudicar, na medida que o aprendiz se apoia e depende apenas do tradutor no processo de aprendizagem. Muitos alunos também não utilizam a norma padrão da língua portuguesa nos tradutores e acabam gerando traduções confusas, e eles por si só não conseguem julgar a qualidade de uma tradução.

R7: Em sala de aula, geralmente quando peço uma atividade que trabalhe a língua escrita, peço para que eles escrevam primeiro em português e utilizem o tradutor para realizar a tradução da versão final do texto. Depois, eu faço a correção do texto final traduzido para a Língua Inglesa, mostrando quais foram os equívocos do tradutor (caso isso tenha acontecido).

As respostas do professor F.S.S revelam implicações pedagógicas interessantes no que se concerne à integração de tecnologias digitais, especialmente tradutores automáticos, nas práticas de ensino de língua inglesa. Tal análise pode ser situada no campo dos multiletramentos digitais, cujas abordagens teóricas têm buscado ampliar a concepção tradicional de letramento, incorporando práticas contemporâneas mediadas por tecnologias e por múltiplas linguagens (Rojó, 2012; Cope; Kalantzis, 2009).

De início, destaca-se que o professor teve formações continuadas com foco em competências digitais, embora não especificamente voltadas ao uso de tradutores automáticos. Essa lacuna formativa não é incomum, como aponta Coscarelli (2016), uma vez que os cursos de formação de professores muitas vezes negligenciam a abordagem crítica e instrumental de ferramentas digitais que já fazem parte da vida cotidiana dos estudantes. A ausência de uma formação sistemática sobre tradutores reflete uma desarticulação entre os recursos digitais amplamente utilizados na prática escolar e o suporte institucional para seu uso pedagógico fundamentado.

Quanto à estrutura física disponível na escola, o professor relata a existência de recursos como TVs com acesso à internet e chromebooks distribuídos aos alunos. Esse cenário pode ser visto como favorável à adoção de práticas pedagógicas multimodais, uma das bases dos multiletramentos, pois pressupõe o uso de diferentes linguagens (verbal, visual, digital, etc.) para construção do conhecimento (Cope; Kalantzis, 2015). No entanto, a simples existência da tecnologia não garante sua apropriação pedagógica. A diferença de familiaridade digital entre alunos do 6º ano e do 3º ano do ensino médio, observada pelo

professor, reforça a noção de letramento digital como uma competência que se constrói, e não como uma habilidade inata dos “nativos digitais” (Rojo, 2021).

No tocante ao uso de tradutores, o professor assume uma postura pragmática e crítica. Ele reconhece as vantagens do Google Tradutor e de ferramentas como o ChatGPT para agilizar a produção textual, principalmente entre alunos com baixa proficiência, mas também aponta os riscos da dependência excessiva. Esse posicionamento dialoga com o conceito de “agência crítica” proposto por Rojo (2012), no qual o aluno é incentivado a utilizar tecnologias como meio de mediação do conhecimento, mas com acompanhamento docente que promova a reflexão crítica sobre os resultados. O professor atua como mediador, permitindo o uso do tradutor em atividades escritas, mas revisando os textos posteriormente com os alunos, o que representa uma prática pedagógica alinhada ao letramento crítico digital.

A postura reflexiva do professor se confirma quando ele pontua que o uso do tradutor pode tanto auxiliar quanto prejudicar a aprendizagem da língua estrangeira. Tal visão revela uma compreensão dialógica das tecnologias: elas não são neutras, nem necessariamente benéficas ou nocivas, mas dependem do modo como são apropriadas no contexto pedagógico. O professor observa, por exemplo, que os alunos frequentemente cometem erros ao utilizarem construções gramaticais incorretas em português como entrada no tradutor, o que leva a saídas equivocadas em inglês. Essa observação mostra sensibilidade à necessidade de trabalhar com o tradutor como objeto de ensino, e não apenas como ferramenta.

Finalmente, a atividade pedagógica descrita por ele – em que os alunos produzem textos em português, traduzem com auxílio do Google Tradutor e em seguida recebem correção crítica do docente – exemplifica uma prática didática coerente com os princípios dos multiletramentos. Há, nesse caso, uma valorização da produção textual, do uso das ferramentas digitais disponíveis, e da mediação docente que problematiza o resultado, contribuindo para o desenvolvimento da consciência linguística e digital dos estudantes.

É importante frisar que, apesar de ainda não ter cursado disciplinas em seu mestrado que aprofundem o uso das tecnologias digitais, o professor demonstra compreender, na prática, a necessidade de equilibrar o uso dessas ferramentas com o ensino crítico e reflexivo da linguagem. Seu relato mostra que a escola pública pode se tornar um espaço fértil para práticas pedagógicas inovadoras, desde que o professor atue como sujeito ativo na resignificação de sua prática.

Em síntese, a experiência do professor F.S.S. aponta para um uso dos tradutores digitais que não é meramente funcional, mas pedagógico, situado e crítico, o que está em consonância com as propostas de Rojo (2012, 2021) sobre letramentos digitais e práticas de multiletramento. Ao reconhecer as potencialidades e limites das ferramentas digitais, o docente não apenas incorpora novas tecnologias, mas constrói com os alunos uma prática de linguagem ampliada, crítica e multimodal – marcas fundamentais da educação linguística do século XXI.

Professor 4 (S. B)

R1: Tecnologias Digitais, sim. Tradutor, não.

R2: Tem as aulas de robótica para alunos

PAED.

R3: Não há 6º Ano na Escola. Ainda estou retornando e não pude ter essa percepção nos outros anos.

R4: Ainda estou nas primeiras impressões sobre, mas utilizo para tirar dúvidas e apoio de vocabulário.

R5: Não foi o foco da minha pesquisa. O nível foi básico quanto às tecnologias.

R6: Sim. Podem contribuir para uma melhor dinâmica no vocabulário.

R7: Utilizo como apoio para compreensão vocabular.

Do ponto de vista formativo, o professor relata ter tido contato com tecnologias digitais de maneira geral, mas não com tradutores digitais especificamente. A ausência de formação voltada ao uso crítico de ferramentas como tradutores automáticos indica um descompasso entre a prática social dos estudantes – cada vez mais imersos em ambientes digitais – e a capacitação docente para mediar essas práticas de modo pedagógico.

No que diz respeito à infraestrutura tecnológica da escola, o professor menciona a existência de aulas de robótica voltadas ao PAED (Programa de Atendimento Educacional Especializado), o que, embora limitado em escopo, evidencia a tentativa institucional de incorporar práticas ligadas à cultura digital. No entanto, não há menção a uma estrutura

tecnológica ampla acessível a todos os alunos e professores, o que sugere possíveis restrições materiais à implementação de propostas baseadas nos multiletramentos. Como lembra Rojo (2012), não basta inserir tecnologias no ambiente escolar: é preciso que elas estejam articuladas a novas práticas pedagógicas, que reconheçam a centralidade das múltiplas linguagens, mídias e modos de produção textual.

A postura do professor frente ao uso do Google Tradutor ainda é incipiente e marcada por uma abordagem funcional, centrada na consulta vocabular. Embora ele não se oponha ao uso da ferramenta, tampouco a explora em sua potencialidade pedagógica. Seu relato de que a utiliza para tirar dúvidas e como apoio pontual para vocabulário aponta para uma compreensão ainda limitada das possibilidades de trabalho com a linguagem mediada digitalmente. Essa postura é compreensível, dado que ele se encontra em fase de “retorno” à atuação docente e afirma estar ainda nas “primeiras impressões” sobre o uso do tradutor. Mesmo assim, a percepção de que o Google Tradutor pode dinamizar o ensino lexical abre margem para uma futura ampliação de sua utilização, caso haja investimento em formação crítica e suporte institucional.

Quanto à sua formação acadêmica, o professor afirma que sua pós-graduação tratou das tecnologias apenas de forma superficial. Essa constatação levanta uma crítica já recorrente na literatura sobre formação de professores: a fragilidade do tratamento teórico e metodológico dado às tecnologias digitais na pós-graduação lato e stricto sensu em educação (Cope; Kalantzis, 2015). A ausência de um enfoque mais aprofundado sobre multiletramentos compromete a capacidade docente de refletir criticamente sobre os usos pedagógicos dos recursos digitais e de construir práticas que dialoguem com os repertórios socioculturais dos alunos.

A visão do professor sobre os tradutores como recursos que “contribuem para uma melhor dinâmica no vocabulário” é coerente com a concepção de ferramentas digitais como facilitadoras do acesso à linguagem. No entanto, a falta de detalhamento sobre estratégias de uso impede uma análise mais aprofundada de sua prática.

As respostas do professor S.B. apontam para uma apropriação inicial das tecnologias digitais na prática pedagógica, com destaque para o uso ainda restrito do Google Tradutor. Embora exista uma percepção positiva quanto ao potencial da ferramenta, sua aplicação permanece limitada ao plano lexical, sem se constituir ainda como recurso didático reflexivo. A análise reforça a necessidade de políticas formativas voltadas à alfabetização digital dos docentes e à integração efetiva dos multiletramentos no currículo escolar.

Professor 5 (G)

R1: Sim. Fiz uma pós-graduação latu sensu sobre o uso das Tecnologias no ensino de línguas estrangeiras. Nas formações oferecidas pela SEDUC/DRE presenciais e online. Mas pouco se trabalhou a questão da tradução.

R2: Nada de diferente, mas os materiais disponíveis atualmente nos ajuda muito no desenvolvimento das aulas, como os Chromebooks e Smats TV em sala de aula.

R3: Os estudantes do ensino médio conseguem atingir os objetivos propostos com mais rapidez, mas o conhecimento e utilização das ferramentas (word, Excel, e-mails etc) muitas vezes tem uma grande ajuda dos professores e de colegas que possuem maior esclarecimento e habilidades de tais ferramentas.

R4: Sim, utilizamos, principalmente o chat GPT, para pedir traduções de algum termo que os estudantes (e professor) tenham menos familiaridade. Utilizamos a pesquisa somente de palavras ou expressões pouco utilizadas, não fazendo tradução integral de textos ou frases, e sempre mediada pelo professor, compartilhando a informação com os estudantes na SMART TV disponível em sala de aula.

R5: A pós graduação me ajudou a utilizar muitas ferramentas disponíveis.

R6: Sim, ajuda muito a conhecer novas palavras e como utilizar. Os tradutores são facilitadores para no aprendizado de idiomas, pois os estudantes tem a língua materna como referência na construção de sentido no aprendizado do novo idioma, fazendo associações e comparativos com a língua pátria.

R7: Sim, utilizamos, principalmente o chat GPT, e a ferramenta GRAMMARLY. INC, para pedir traduções de algum termo que os estudantes (e professor) tenham menos familiaridade. Utilizar termos diferentes e menos conhecidos para o estudante. Também utilizamos para desenvolvermos textos autorais e ajudar nas atividades de produção escrita em sala de aula. Utilizamos a pesquisa somente de palavras ou expressões pouco utilizadas, não fazendo tradução integral de textos ou frases, e sempre mediada pelo professor, compartilhando a informação com os estudantes na SMART TV disponível em sala de aula.

O professor G, desde sua formação, reconhece a contribuição da pós-graduação e das formações ofertadas pela SEDUC/DRE no que tange ao uso das tecnologias, embora observe que a temática dos tradutores digitais, especificamente, foi pouco explorada. Essa constatação também se insere em um problema mais amplo identificado por Coscarelli (2016), segundo o qual os programas de formação docente frequentemente incorporam o uso de tecnologias de forma genérica, negligenciando o tratamento mais aprofundado de ferramentas específicas que já fazem parte da rotina escolar, como os tradutores automáticos e os assistentes baseados em inteligência artificial.

A infraestrutura escolar relatada pelo professor inclui dispositivos como Chromebooks e SMART TVs, que são utilizados de forma estratégica para projeção de conteúdos e mediação das práticas linguísticas. Ao afirmar que os recursos disponíveis “ajudam muito no desenvolvimento das aulas”, o professor sugere um uso ativo e produtivo da infraestrutura tecnológica, o que vai ao encontro da perspectiva de Rojo (2021), que defende o uso criativo das tecnologias para potencializar a aprendizagem, em especial quando estas são apropriadas com intencionalidade didática.

A respeito do letramento digital, o professor diferencia os níveis de domínio entre os estudantes do ensino médio e os mais jovens, evidenciando que, apesar de uma maior familiaridade geral por parte dos alunos mais velhos, o uso de ferramentas como Word, Excel e e-mails ainda requer apoio docente. Essa observação desconstrói a ideia do aluno como “nativo digital” — termo problematizado por autores como Buckingham (2008) e reafirmado por Rojo (2012), que destacam que o domínio não equivale necessariamente a um letramento digital crítico. A mediação docente, portanto, continua sendo imprescindível para o desenvolvimento das competências digitais necessárias à leitura e produção textual em diferentes mídias.

No tocante ao uso dos tradutores, o professor G. relata o uso de ferramentas como ChatGPT e Grammarly, direcionado principalmente à consulta de termos menos conhecidos, ao apoio à escrita autoral e à revisão textual. Evita, no entanto, a tradução integral de frases ou textos, preferindo utilizar o recurso como suporte localizado e mediado pelo professor. Essa prática é extremamente significativa do ponto de vista dos multiletramentos: ao evitar o uso acrítico ou mecânico dos tradutores automáticos, o docente promove a autonomia interpretativa e a consciência linguística dos estudantes. Como defendem Cope e Kalantzis (2009), a pedagogia dos multiletramentos valoriza práticas em que os alunos possam

experimental, transformar e refletir criticamente sobre os textos e linguagens com os quais interagem.

Outro ponto relevante que é válido destacarmos é o uso coletivo da tecnologia em sala de aula: ao compartilhar o conteúdo traduzido ou corrigido nas *Smart TVs*, o professor estimula uma aprendizagem colaborativa e visibiliza os processos de correção e ajuste linguístico. Isso contribui não apenas para o aprendizado da língua inglesa, mas também para a formação de leitores e produtores críticos em ambientes digitais, conforme proposto por Rojo (2012). A exposição dos alunos às limitações e possibilidades das ferramentas, mediadas por análise crítica e discussão, contribui para o desenvolvimento do letramento digital e linguístico de forma integrada.

Adicionalmente, ao destacar que os tradutores “ajudam a conhecer novas palavras” e facilitam o processo de construção de sentido por meio da língua materna, o professor reconhece um dos principais mecanismos cognitivos no aprendizado de uma segunda língua: a interlíngua e a ancoragem no idioma nativo como apoio à significação. Nesse sentido, a integração de ferramentas de tradução ao processo de aprendizagem, quando feita com consciência pedagógica, não empobrece o processo educativo, mas o enriquece com estratégias metalinguísticas e comparativas, conforme apontam estudos de multiletramentos e linguística aplicada crítica (Rojo, 2021; Celani, 2003).

As respostas do professor G. revelam uma prática pedagógica que vai além da simples inserção tecnológica. Ele demonstra domínio conceitual sobre o papel das ferramentas digitais no processo de ensino-aprendizagem e atua como mediador ativo no uso dessas tecnologias. Sua postura favorece a formação de estudantes mais autônomos, críticos e capazes de atuar em ambientes digitais multilíngues — aspectos centrais para a promoção dos multiletramentos na escola pública brasileira.

Professor 6 (Y.S)

R1: Não, não fiz nenhum curso específico embora fosse necessário.

R2: Sim, a escola se adaptou com novos meios tecnológicos, por exemplo, o aplicativo ClipEscola, era um meio direto de postar atividades para os alunos, links de vídeos ou até enviar vídeos. Isso foi uma evolução pois tanto os pais quanto os alunos, tinham acesso ao aplicativo, isso tirou o peso do uso do WhatsApp, que até então, me sobrecarregava com

mensagens fora do horário de aula. A estrutura foi modificada para melhor alcançar o ensino devido a essas mudanças tão rápidas pedagogicamente falando, depois da pandemia.

R3: Sinto, só pelo fato de tanto o Estado como as redes privadas, exigirem no mínimo, que o profissional seja falante da segunda língua ensinada, isso já se sobressai dos anos anteriores em que não precisava até então, saber inglês para se ensinar o inglês.

R4: Depois do uso dos celulares pelas crianças, nada mais foi como antes. O dicionário perdia espaço para o famoso “google tradutor”, mas sempre mostrava para os alunos que, o google tradutor era mais um google “traidor”, pois traduzia sempre ao pé da letra, distorcendo a maior parte do que o texto queria dizer. Ao perceberem isso, eles então entendiam que era mais seguro utilizarem o dicionário. Uso sempre mostrando que nem sempre o mais fácil, é o melhor, mas nem por isso, precisamos deixar de usar ou tirar o mérito da praticidade, a grande questão é mostrar para os alunos que tudo possui um limite adequado de utilização, dicionário e tradutores online podem ser usados juntos, não vejo nada mau nisso.

R5: De maneira retrógrada, pois no mestrado, não nos ensinam sequer a pesquisarmos conteúdos na internet, quem dirá a usar sites para tradução de uma segunda língua. Com tanta tecnologia, nos medem por conhecimento proficiente em língua estrangeira e sequer nos ensinam a lidar com as ferramentas de traduções. Eu uso sempre que preciso de um arquivo estrangeiro, uso o ChatGPT para traduzir capítulos de livros numa boa.

R6: Creio que sim. Para tirarmos dúvidas sobre palavras que estamos em dúvidas.

R7: Com moderação, lembrando sempre que o google tradutor é traidor.

De início, a professora admite que não recebeu nenhuma formação continuada específica sobre tecnologias digitais, tampouco sobre tradutores automáticos, embora reconheça que essa formação seria necessária. A lacuna formativa mencionada ecoa a crítica já mencionada nas análises anteriores, de Coscarelli (2016), sobre a formação docente no Brasil, que muitas vezes negligencia a capacitação para uso pedagógico de tecnologias amplamente utilizadas pelos alunos. A ausência de cursos voltados ao uso crítico de

tradutores digitais pode comprometer a mediação adequada desses recursos em sala de aula, gerando práticas intuitivas, desarticuladas da teoria.

Quanto à infraestrutura escolar, a professora destaca positivamente a adoção de ferramentas como o aplicativo ClipEscola, que, segundo ela, facilitou a comunicação com alunos e responsáveis, otimizando a organização das atividades e reduzindo a sobrecarga causada pelo uso do WhatsApp. Esse relato é particularmente relevante ao se considerar os impactos da pandemia na reconfiguração dos modos de ensinar e aprender. Como observa Rojo (2021), o contexto pandêmico acelerou a incorporação de ferramentas digitais nas escolas, exigindo dos docentes habilidades de adaptação e reinvenção de suas práticas. A percepção da professora sobre as mudanças estruturais no pós-pandemia demonstra um reconhecimento das tecnologias como aliadas na mediação pedagógica, ainda que essa mediação careça de suporte formativo mais sólido.

No que tange ao letramento digital, a professora faz uma observação interessante ao relacionar as exigências institucionais atuais — como o domínio da língua estrangeira pelo docente — à evolução da prática pedagógica em inglês. No entanto, seu comentário se desvia da questão central da diferença de letramento entre os anos escolares e se aproxima mais de uma crítica à política educacional. Embora não aborde diretamente os contrastes de letramento digital entre os anos do ensino fundamental e médio, seu discurso sugere que o próprio perfil do professor e suas condições de trabalho interferem significativamente no tipo de letramento que será possível promover. Como reforça Rojo (2012), os letramentos digitais não se desenvolvem de forma espontânea: eles exigem condições materiais, simbólicas e pedagógicas para emergirem em sua forma crítica e emancipadora.

A resposta sobre o uso de tradutores em sala de aula é particularmente reveladora. A professora relata uma resistência crítica ao uso irrestrito do Google Tradutor, a quem se refere com humor e ceticismo como “Google Traidor”, ao mesmo tempo em que reconhece sua utilidade e praticidade. Essa ambivalência reflete uma postura pedagógica reflexiva e alinhada ao que Cope e Kalantzis (2015) chamam de agência crítica: o uso consciente e monitorado das tecnologias, a partir de critérios pedagógicos claros e da compreensão de seus limites. A professora não proíbe o uso do tradutor, mas o contextualiza, mostrando aos alunos os riscos de uma tradução literal, o que pode contribuir para a formação de estudantes mais críticos e autônomos. Essa prática está em sintonia com os princípios dos multiletramentos, que buscam valorizar múltiplas formas de linguagem e mediar a construção de sentidos em ambientes digitais.

Outro ponto relevante é a crítica feita à sua experiência na pós-graduação stricto sensu, onde, segundo ela, não há sequer orientações básicas sobre pesquisa online, muito menos sobre ferramentas de tradução. A frustração expressa por meio do adjetivo “retrógrada” denuncia uma dissociação entre os saberes acadêmicos e as práticas pedagógicas contemporâneas, que exigem dos professores domínio sobre recursos digitais, inteligência artificial e práticas multimodais. A ausência de formação crítica sobre essas ferramentas, inclusive no nível do mestrado, reforça a necessidade de reformulação curricular em cursos de pós-graduação, especialmente aqueles voltados à formação de professores, como por exemplo os mestrados profissionalizantes.

No uso pessoal de tradutores, a professora menciona recorrer ao ChatGPT para traduzir textos acadêmicos — o que mostra não apenas apropriação da tecnologia, mas também autonomia na resolução de problemas linguísticos reais. Em sala de aula, incentiva os alunos a usarem tradutores com “moderação”, reforçando que o uso acrítico pode comprometer o aprendizado. Essa orientação é coerente com uma perspectiva de letramento digital crítico, que não descarta a ferramenta, mas a insere como objeto de discussão e aprimoramento das habilidades linguísticas.

Em suma, as respostas da professora Y.S revelam uma profissional consciente das transformações tecnológicas que impactam o ensino e a aprendizagem de línguas, mas que carece de suporte formativo institucional para aprofundar sua atuação nesse campo. Sua prática docente, apesar de crítica e bem-intencionada, parece ocorrer à margem dos referenciais teóricos formais dos multiletramentos. Ainda assim, sua experiência concreta oferece uma contribuição valiosa para o debate sobre o papel das tecnologias digitais, como tradutores automáticos, no ensino contemporâneo de línguas — apontando para a urgência de políticas formativas que promovam o uso crítico, ético e pedagógico dessas ferramentas em contextos escolares.

Professor 7 (E.L)

R1: Não com decisão autônoma. Como professora da Rede Estadual de Ensino, entretanto, nos últimos 4 anos, a rede tem oferecido e cobrado a participação dos professores em cursos diversos sobre o uso das tecnologias digitais.

R2: Não há.

R3: Não sinto diferença. Me parece que os alunos do ensino médio estão mais familiarizados com as tecnologias aplicadas no contexto educacional.

R4: Trabalho tradução sem recursos tecnológicos em sala de aula. Praticamente não utilizo recursos digitais de tradução em sala de aula.

R5: Minha pós-graduação não se relaciona com o uso de tecnologias digitais em sala de aula.

R6: Creio que os tradutores podem ajudar, mas a abordagem deve ser apropriada para que se obtenha resultados positivos. Não se trata apenas de um processo de tradução de palavras, termos ou frases sem reflexões ou interpretações.

R7: Não uso tradutores em sala de aula. Uso os dicionários

A docente afirma não utilizar tradutores digitais com os alunos, preferindo o uso de dicionários físicos. Embora essa prática esteja ancorada numa perspectiva tradicional da aprendizagem linguística, ela desconsidera o contexto contemporâneo em que os alunos estão imersos — um ambiente digital multimodal, em que o acesso à informação e à linguagem ocorre, sobretudo, por meio de dispositivos tecnológicos. Rojo (2021) ressalta que ignorar esses contextos de letramento representa um obstáculo à construção de práticas pedagógicas significativas e relevantes para os estudantes.

Além disso, a professora demonstra uma postura reticente quanto ao uso dos recursos disponíveis, alegando que a escola não dispõe de estrutura diferenciada e que, mesmo assim, não sente diferença quanto ao uso de tecnologias. Essa indiferença pode ser interpretada como um indício de resistência ou de acomodação a uma prática pedagógica que não dialoga com as novas demandas comunicacionais e cognitivas da sociedade digital. A ausência de um olhar crítico e criativo para o uso de tecnologias em sala de aula limita as possibilidades de promoção de práticas de letramento digital mais complexas e emancipadoras.

Ainda que a professora reconheça que os tradutores podem ajudar, ela o faz com ressalvas e sem detalhar formas práticas de incorporação dessas ferramentas. Sua visão ainda parece atrelada a um uso técnico e funcional da linguagem, sem se apropriar das possibilidades de reflexão metalinguística, transformação de gêneros discursivos e produção multimodal que os multiletramentos propõem (Cope & Kalantzis, 2009).

A formação acadêmica da docente também não contempla o uso de tecnologias, o que reforça um diagnóstico recorrente nos estudos sobre formação docente: a lacuna existente entre o avanço tecnológico da sociedade e a preparação dos professores para lidar pedagogicamente com essas transformações (Coscarelli, 2016; Rojo, 2021). A ausência de formação crítica específica, somada à não utilização de tradutores digitais com os alunos, revela uma prática que tende à manutenção de métodos mais tradicionais, pouco sensíveis às novas ecologias comunicativas da contemporaneidade.

Portanto, a análise das respostas da professora E. L., assim como a grande maioria dos professores anteriores, evidencia a necessidade urgente de políticas de formação continuada que valorizem os multiletramentos digitais, capacitando professores não apenas a utilizar tecnologias, mas a integrá-las de forma crítica e criativa ao seu planejamento pedagógico, promovendo uma educação mais conectada com os repertórios socioculturais dos estudantes.

Professor 8: (W.D.S)

R1: Sobre uso de tecnologias, sim. Sobre uso de tradutores digitais especificamente não.

R2: No meu período de atividade na escola em que estou lotada, além do data-show. Não há. Na maior parte do meu tempo em atividade eu usei recursos próprios, inclusive pacote de dados de internet para mim e os alunos, que antes (assim como nós professores) não tinham acesso à rede de wifi da escola.

R3: Alguma diferença, sim. Embora, em todos os níveis, eles geralmente precisam de auxílio nas atividades pedagógicas no meio digital, de uma maneira geral.

R4: Ambos, dependendo da turma (fundamental ou médio), do acesso aos celulares e internet. Quando eu usava o tradutor digital (Google Tradutor), os alunos tinham mais autonomia, e eu tinha mais tempo para auxiliá-los em questões dúvidas para além da decodificação do texto.

R5: Usei e ainda uso muito as tecnologias digitais durante a pós-graduação, desde aulas online síncronas, ao uso das plataformas para devolução de atividades, comunicação com o programa e estágios de pesquisa e escrita da tese.

R6: Acredito que sim, podem ajudar muito, desde que as atividades sejam bem elaboradas, com objetivos claros para além da decodificação, e tragam oportunidades de criar experiências positivas com a língua estrangeira.

R7: Gosto de utilizar ocasionalmente, a depender da atividade a ser realizada, do nível de proficiência ou familiaridade dos alunos com o vocabulário alvo, e quais habilidades estão sendo trabalhadas. Por exemplo, se é uma atividade de reading, ou mesmo de compreensão oral, posso sugerir a pesquisa prévia de alguns termos que vão auxiliá-los na compreensão do texto como um todo.

O docente apresenta uma postura reflexiva e prática em relação ao uso de tecnologias digitais no ensino, especialmente no que se refere ao uso do Google Tradutor em sala de aula. Sua fala revela uma trajetória marcada por um déficit de infraestrutura tecnológica adequada, o que a levou a utilizar recursos próprios, como pacote de dados móveis para garantir acesso à internet, tanto para si quanto para os alunos. Isso evidencia uma precarização do trabalho docente, mas também destaca sua proatividade.

Para Kern (2014), as tecnologias podem ampliar a autonomia do aprendiz ao facilitar o acesso a recursos linguísticos e culturais, mas o uso deve ser crítico e contextualizado para promover a construção de significado. O relato da professora, que utiliza o tradutor digital como apoio para ampliar a autonomia dos alunos, está alinhado a essa perspectiva, especialmente ao destacar a necessidade de ultrapassar a simples decodificação linguística, criando experiências positivas e significativas com a língua estrangeira.

No que tange ao uso do tradutor digital, o professor adota uma postura equilibrada. Ele reconhece o valor da ferramenta na promoção de autonomia dos alunos, sobretudo em atividades de leitura e compreensão textual. Há um discernimento claro do papel do tradutor como um apoio didático, e não como substituto do ensino de línguas. Sua fala demonstra consciência pedagógica ao enfatizar a necessidade de atividades com objetivos claros, indo além da simples decodificação linguística, o que converge com a perspectiva de um ensino de línguas pautado na construção de sentido e no letramento crítico.

Ademais, a experiência da docente com tecnologias digitais durante sua pós-graduação parece ter influenciado positivamente sua prática pedagógica, fortalecendo o uso das TICs como aliadas no processo de ensino-aprendizagem. Há, portanto, uma coerência entre sua formação continuada, o uso das tecnologias em sua formação e a apropriação consciente dessas ferramentas em sua atuação profissional.

Professor 9: (W)

R1: Sim. Tanto a Secretaria Estadual como a Secretaria Municipal de Educação ofertaram cursos de formação continuada relacionadas a tecnologia. Os cursos foram presenciais e virtuais por meio de AVA. Certa vez, a Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá (SME) ofereceu um curso de 3 meses ensinando a usar a G-suíte do Google e todas as ferramentas do Google for Education. Mas, em todos esses meses, nunca foi tratado nada referente ao uso do Google Tradutor ou outros tradutores digitais. Atualmente, estou cedido para o Estado, e o longo da carreira docente, frequentemente a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) promove cursos na área da tecnologia digital, incentivando o uso.

R2: Na escola em que atuo, mantida e gerida pela SEDUC, a infraestrutura com tecnologia digital, eu considero muito boa, bem diferente de alguns anos. É uma escola de periferia e possui infraestrutura melhor que muitas escolas do centro da cidade. Há 1 TV smart 60' em todas as salas de aula que pode ser conectada a um dispositivo móvel sem fio por meio de wi-fi ou bluetooth ou via cabo que são conectados na TV e passam por tubos dentro da parede até a mesa do professor para conectar via USB ou HDMI. Há também gabinetes com 40 chromebooks cada.. Na escola em que estou há 21 salas de aulas e 10 gabinetes em uso. Esses gabinetes ficam na sala, então facilita muito o uso. Caso o gabinete não esteja na sala que vou dar aula, é só pegar na sala mais próxima, ou seja, sempre está de fácil acesso. Há, ainda, mais 360 novos chromebooks na escola que estão aguardando a chegada de 9 gabinetes para começar o uso. Assim, terá praticamente 1 gabinete por sala e não precisará fazer deslocamento de gabinete. Os chromebooks ficarão disponíveis para a turma em todas as aulas. Isso facilita muito. A internet funciona bem, as vezes oscila em dias de avaliação, quando muitos computadores se conectam simultaneamente, mas em dias normais, funciona bem. São raras as vezes que tenho problema em relação ao uso dos dispositivos digitais. Uso diariamente e estão sempre funcionando.

R3: Não atendo turmas do 6º ano, atendo do 9º ano em diante. Mas, se comparar entre o 9º ano e 3º ano, ambas as turmas têm domínio das ferramentas que utilizam no âmbito escolar, mas apresentam dificuldades em outros gêneros, como enviar um e-mail ou fazer uma pesquisa, por exemplo.

R4: Não costumo utilizar tradutores em minhas aulas. Ao trabalhar com texto, eu os incentivo a fazer a leitura instrumental e inferência de significado para serem autônomos

na leitura de textos. Explico que o tradutor é uma boa ferramenta, mas para ser usadas em momentos específicos, como por exemplo, saber uma palavra dentro da letra da música que você tem interesse, uma palavra que viu na rua, na fachada de uma loja, um texto que você precisa ler para resolver algo com urgência e está em outra língua, para conhecer como tal sentença fica em outra língua... Mas, para aprender na escola, não considero o tradutor uma ferramenta significativa, pois a tradução instantânea é tão efêmera que não fixa e não desenvolve o pensamento ou a busca pelo conteúdo, pelo conhecimento. Não provoca a reflexão do que está sendo alcançado. É muito rápido, pronto. Além de que, digo a eles, nem sempre o tradutor é fiel, por mais evoluído que seja, e nem sempre ele estará a sua disposição. Conhecimento é autonomia.

R5: Ajudou muito! Além de conhecer novas teorias e perceber seu funcionamento na prática, contribuiu em refletir os usos, nos momentos adequados, que toda ferramenta pode ser usada, explorada com distintas finalidades e promover o letramento digital crítico e criativo nos estudantes. A tecnologia digital é um recurso indispensável em minhas aulas. Seja a reprodução do conteúdo na tela, o uso dos chromebooks, plataformas... E se, porventura, nada funcionar ou estiver indisponível, é só usar a tecnologia analógica: livros, pincel e quadro que funciona da mesma forma. A tecnologia digital é um suporte para facilitar o caminho, mas nunca a espinha dorsal da educação. Quem sustenta a educação sempre são os agentes humanos: estudante, servidor e família.

R6: Contemplei esta resposta na questão 4. Referindo-se ao processo de aprendizagem de Língua Inglesa, acredito que não contribui significativamente, justifiquei anteriormente. Há muitas outras ferramentas incríveis a ser utilizadas na sala de aula que contribuem mais e melhor para a aprendizagem. Ele é um recurso secundário em meio aos demais.

R7: As poucas vezes que utilizo com os estudantes, não o faço como ferramenta principal da aula, mas um suporte em caso de dúvida emergencial. Não planejo minhas aulas considerando o uso protagonista do tradutor. Mas, ele está ali, a disposição, caso necessário para contribuir.

Esse professor reconhece que, em determinados momentos, o GT pode “ajudar na compreensão de palavras ou frases difíceis”, o que remete à ideia de uso instrumental da tecnologia. Tal uso pode ser compreendido dentro do conceito de ferramenta de apoio

lexical, conforme discutido por Cavalcanti (2015), que ressalta que o tradutor automático pode auxiliar na construção do sentido, desde que seu uso seja mediado criticamente pelo professor.

Ademais, o professor aponta para a necessidade de se ensinar os alunos a utilizar o tradutor com consciência, o que revela uma preocupação com a formação da autonomia crítica dos estudantes no uso de tecnologias. Isso está em consonância com Pym (2013), que defende a importância de formar usuários críticos da tradução automática, capazes de julgar a adequação e os limites das traduções oferecidas por algoritmos.

Ao reconhecer os benefícios, mas também os riscos do uso acrítico do GT — como a possibilidade de traduções erradas ou o uso de estruturas gramaticais inadequadas —, o professor demonstra um entendimento pedagógico maduro, que valoriza tanto os recursos tecnológicos quanto a mediação do professor como elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem.

A análise da resposta do professor W. evidencia, portanto, uma perspectiva reflexiva e prática, que considera o GT uma ferramenta auxiliar válida, desde que integrada a uma proposta pedagógica intencional. Essa posição coaduna-se com os estudos de Garcia (2010) e Correa (2018), que apontam que o uso de tradutores automáticos no ensino de línguas pode ser produtivo, desde que não desloque o foco da aprendizagem para uma simples decodificação automatizada, e sim para a construção ativa de significados por parte dos alunos.

Professor 10 (E.Z.A)

R1: Não obtive nenhuma formação continuada sobre tecnologias ou uso de tradutores pela rede estadual de ensino. O conhecimento que tenho vem das descobertas do dia a dia ao planejar as aulas e atividades.

R2: Hoje nós temos mais recurso tecnológicos na escola, como o Chromebook, TV na sala de aula, acesso à internet. Eles colaboram na apresentação e desenvolvimento de aulas e atividades mais interativas

R3: Não consigo observar essa diferença. Penso que os alunos não são letrados digitalmente, apesar de terem nascido na era digital e terem contato constante com as tecnologias no seu cotidiano. Eles sabem usar as tecnologias nas redes sociais, mas não conseguem utilizá-las em situações necessárias do dia a dia. Como por exemplo, ao redigir um texto no word, desenvolver uma planilha no excell, apresentações no power point, etc.

R4: Não costumo trabalhar com tradução e nem com tradutores

R5: Ela se relaciona ao nível de desenvolvimento de materiais pedagógicos, pois minha pesquisa aborda as metodologias e métodos de ensino. Consequentemente, eu utilizo diferentes recursos tecnológicos para elaborar meus materiais em consonância com o método de ensino

R6: Eles podem ajudar desde que tenhamos bem claro nosso objetivo de ensino. Não adianta pedir para o aluno traduzir um texto apenas por fazê-lo. É preciso saber o que eu, enquanto professora, quero que meu aluno aprenda com aquela tradução.

R7: Como disse, não costumo utilizar, mas sempre deixo claro para eles que ao pesquisarem uma palavra é preciso entendê-la dentro de um “contexto”, nada isolado.

A fala da professora E. Z. A. apresenta uma perspectiva crítica e reflexiva a respeito do uso das tecnologias digitais e, mais especificamente, dos tradutores automáticos no ensino da língua inglesa. Inicialmente, a docente informa não ter recebido formação continuada institucionalizada que abordasse o uso dessas ferramentas, o que evidencia uma lacuna na formação docente oferecida pela rede estadual de ensino. Essa realidade é frequentemente mencionada em estudos sobre a integração das tecnologias na educação pública brasileira (Moran, 2015; Kenski, 2012), os quais apontam que muitos professores aprendem a lidar com os recursos tecnológicos de forma empírica, no cotidiano da sala de aula — exatamente como expressado pela professora.

Apesar da ausência de formação formal, a docente menciona o aumento dos recursos tecnológicos disponíveis na escola, como o uso de Chromebooks, televisores e internet. Tal relato evidencia a crescente infraestrutura oferecida às escolas públicas, em consonância com políticas públicas recentes, mas também revela um descompasso entre oferta de recursos e formação técnica e pedagógica para seu uso. Esse cenário dialoga com os apontamentos de Cysneiros (2005), que alerta que a simples presença da tecnologia não garante inovação pedagógica, sendo necessária uma ação formativa contínua e crítica.

No que diz respeito ao letramento digital dos alunos, a professora traz uma leitura bastante perspicaz: apesar dos estudantes estarem imersos no universo digital — sendo considerados nativos digitais (Prensky, 2001) —, não possuem domínio funcional das tecnologias para fins acadêmicos e profissionais. Isso revela uma lacuna entre o uso social e

o uso educativo das ferramentas digitais, o que torna ainda mais relevante a atuação docente como agente de mediação crítica (Coscarelli, 2016).

Em relação ao uso dos tradutores digitais, a professora afirma que não costuma trabalhar com tradução nem com tradutores em sala de aula, embora reconheça a utilidade dessas ferramentas desde que haja clareza quanto aos objetivos pedagógicos envolvidos. Esse posicionamento remete à visão de que o uso de tradutores automáticos, como o Google Tradutor, não deve ser mecânico ou descontextualizado, mas sim orientado por metas de aprendizagem específicas (Correa, 2018). A fala da professora revela, portanto, uma compreensão sofisticada: não é o tradutor em si que garante a aprendizagem, mas a forma como é integrado a práticas pedagógicas significativas.

Além disso, a docente sinaliza que mesmo sem utilizar sistematicamente tradutores, orienta os alunos a buscar a compreensão contextualizada de palavras e expressões. Isso revela um esforço em promover a leitura crítica e a competência discursiva, evitando uma tradução literal ou isolada. Tal orientação vai ao encontro das diretrizes da BNCC (Brasil, 2018), que enfatizam o trabalho com gêneros discursivos e o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no ensino de línguas.

A fala da professora também evidencia a articulação entre sua formação *lato sensu* e o uso de tecnologias, especialmente no desenvolvimento de materiais didáticos. Ainda que ela não utilize tradutores em sua prática corrente, demonstra domínio técnico-pedagógico para empregar recursos digitais de maneira coerente com os métodos e objetivos da sua proposta educativa.

Dessa forma, a análise da professora E. Z. A. revela uma postura consciente, crítica e coerente com os princípios do letramento digital e da pedagogia de multiletramentos. Seu posicionamento reforça a importância de formações continuadas que abordem o uso crítico de tradutores automáticos, bem como de espaços de reflexão sobre os desafios e possibilidades do ensino de línguas mediado por tecnologias.

De fato, ao analisar as respostas dos dez professores participantes desta pesquisa, suas falas nos revelaram, um conjunto significativo de aspectos em comum que refletem a realidade do ensino de Língua Inglesa na Rede Estadual de Ensino de Tangará da Serra- MT. Primeiramente, destaca-se a ausência quase unânime de formação continuada específica acerca do uso de tecnologias digitais, especialmente no que se refere ao emprego de tradutores automáticos como o Google Tradutor. Em geral, o conhecimento sobre tais

ferramentas é adquirido empiricamente, no exercício cotidiano do planejamento pedagógico, o que revela uma lacuna importante nas políticas públicas de capacitação docente.

Outro ponto recorrente nas falas dos professores é a percepção de que os estudantes, apesar de nativos digitais, não são plenamente letrados digitalmente. Essa constatação, presente em diversos relatos, demonstra que o uso frequente de tecnologias em redes sociais não garante a competência funcional necessária para utilizar ferramentas digitais em contextos educativos. Os alunos demonstram dificuldades, por exemplo, no uso de editores de texto, planilhas e apresentações — o que impacta diretamente na apropriação crítica de ferramentas como o Google Tradutor.

Embora alguns professores relatem não utilizar o tradutor automático como recurso pedagógico regular, há uma concordância geral de que, quando bem orientado, o seu uso pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem. Os docentes que o utilizam, ainda que de maneira pontual, reforçam a importância da mediação crítica, sobretudo quanto à necessidade de contextualização dos significados e da definição de objetivos pedagógicos claros. Isso reforça a ideia de que o tradutor não deve ser encarado como um “atalho” para a compreensão, mas sim como um instrumento complementar, capaz de fomentar o raciocínio linguístico e a autonomia dos aprendizes, desde que integrado a práticas intencionalmente estruturadas.

Diante disso, conclui-se que o Google Tradutor, embora seja muitas vezes subutilizado ou até mesmo evitado por falta de orientação metodológica, possui potencial pedagógico relevante no ensino de línguas, sobretudo em contextos de escassez de materiais e de alta demanda por estratégias alternativas. Sua adoção crítica pode favorecer tanto o desenvolvimento lexical quanto a reflexão metalinguística dos estudantes. Para que isso ocorra, contudo, é imprescindível que a formação docente passe a incluir dimensões práticas e reflexivas sobre o uso de ferramentas digitais no ensino de línguas, a fim de ampliar as possibilidades metodológicas e promover uma educação mais dialógica e conectada com a realidade dos estudantes.

Portanto, a pesquisa evidencia a necessidade urgente de investimento em formação continuada, que promova o letramento digital dos professores e forneça subsídios teóricos e práticos para o uso pedagógico de ferramentas como o Google Tradutor. Essa formação, aliada à reflexão crítica sobre os usos das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, pode favorecer não apenas o aprimoramento das práticas docentes, mas também o

desenvolvimento da autonomia e da competência comunicativa dos alunos em língua inglesa, objetivo maior que norteia esta investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia foi responsável por impulsionar uma série de novas tecnologias e atualizações em grande escala, o que reconfigurou comportamentos e crenças de todo o mundo. Em poucos anos, os *layouts* das mídias sociais e as plataformas de entretenimento em massa se repaginaram, mostrando uma separação anterior e posterior a esses dois eventos contemporâneos.

Entretanto, esses avanços tecnológicos não se instalaram sem desafios. A ampliação da digitalização, por exemplo, expôs fragilidades significativas em termos de infraestrutura tecnológica e acesso à *internet*, especialmente em regiões mais vulneráveis e longe dos grandes centros. A exclusão digital evidenciou-se como um obstáculo que necessita de políticas públicas eficazes e investimentos contínuos para garantir a equidade no acesso às tecnologias, sobretudo em sala de aula das comunidades menos favorecidas.

A realização deste levantamento suscitou amplas reflexões sobre a necessidade de uma abordagem mais dinâmica e interativa da aprendizagem como atividade contínua, a partir da utilização da própria prática como objeto de reflexão e aprimoramento na construção do conhecimento e da aprendizagem, o que os tornam indispensáveis aos alunos.

A realização deste levantamento gerou reflexões profundas sobre a necessidade de uma abordagem mais dinâmica e interativa da aprendizagem, entendida como um processo contínuo. Essa abordagem deve envolver a utilização da própria prática pedagógica como objeto de reflexão e aprimoramento, tornando-se essencial na construção do conhecimento e no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Concluímos que essa dinâmica cotidiana, no contexto educacional, implica na exploração constante da construção de conceitos que potencializam o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Recomenda-se uma abordagem diferenciada para aqueles alunos que apresentam dificuldades em abstrair as situações-problema, com a identificação de atendimentos individualizados em sala de aula, sem expor as situações constrangedoras que podem resultar em traumas duradouros.

A competência em informação pode ser um caminho para diminuir a desigualdade social que há na maioria das escolas públicas, garantindo aos jovens cidadãos o direito de acesso à informação, à educação de qualidade e a inserção em uma sociedade cada vez mais globalizada e veloz.

Retomamos aqui as questões que impulsionaram nossa reflexão, com o objetivo de respondê-las: Que ferramentas de tradução são usadas pelos professores de LI, da rede estadual de ensino de Tangará da Serra? Como essas ferramentas são utilizadas nas práticas docentes? A pesquisa realizou um estudo de caso que investigou sobre a utilização de tradutores instantâneos, com ênfase no *Google Tradutor*, no ensino de língua inglesa. Para isso ouvimos dezessete professores, e logo após a nova aplicação de questionário, ouvimos mais 10 professores da rede pública estadual de ensino de Tangará da Serra/MT, que responderam um questionário por meio do *Google Forms*.

A pesquisa mostra uma crescente inserção e adesão de tecnologias digitais no ambiente educacional e revela tanto as potencialidades quanto os desafios inerentes ao uso dessas ferramentas. Como potencialidades, é possível perceber um leque de recursos tecnológicos hoje disponíveis para melhorar a qualidade do ensino de uma língua estrangeira, disponibilizando aos professores um leque de possibilidades para atrair os alunos para uma compreensão melhor sobre a língua estrangeira. Mostrou também os enormes desafios, como não ter tido formação sobre o uso desses recursos para melhoria da qualidade de ensino da LE, e ter que pesquisar na internet, aulas *on-line*, vídeos e tutoriais para aprender como trabalhar com o uso dessas ferramentas.

No levantamento bibliográfico, também vimos o quanto o ser humano é aperfeiçoado com a interação com a tecnologia. Segundo Prensky (2010, p. 21), “A sinergia entre a

inteligência humana e a simulação digital permite que a mente progrida mais rapidamente. A habilidade com que uma pessoa cria, interpreta e avalia os modelos que fundamentam as simulações, desempenham um papel muito importante na capacidade de usá-los com sabedoria”.

Os tradutores instantâneos, como o Google Tradutor, são reconhecidos como ferramentas úteis no ensino e aprendizagem de idiomas. Sua capacidade de fornecer traduções rápidas e acessíveis tem sido destacada em diversos estudos, os quais ressaltam a importância desses recursos no apoio a professores e alunos durante o processo de aprendizagem de novas línguas (Silva, 2023; Oliveira, 2022). Esses estudos comprovam que a utilização desses tradutores pode auxiliar na compreensão de textos e promover a expansão do vocabulário (habilidade em comunicação, *oral practice*) especialmente em contextos educacionais.

No entanto, a pesquisa destaca a necessidade de uma utilização crítica e consciente dessas ferramentas, uma vez que o uso envolvido pode levar a uma compreensão superficial ou até incorreta das línguas. É fundamental que os professores orientem os alunos sobre as limitações dos tradutores instantâneos, como a falta de nuances culturais e contextuais em suas traduções. Além disso, o uso dessas ferramentas deve ser combinado com estratégias pedagógicas que incentivem a reflexão sobre a língua e o contexto, promovendo o aprendizado mais profundo e a autonomia dos estudantes. Dessa forma, é possível equilibrar a praticidade dessas tecnologias com a qualidade do ensino de idiomas.

Um aspecto central discutido neste estudo foi a eficácia dos tradutores automáticos no contexto educacional. Embora esses recursos sejam constantemente úteis para traduções pontuais e para a compreensão básica de textos, sua precisão é frequentemente limitada por não considerarem fatores contextuais e culturais. No entanto, vimos que os estudiosos da tecnologia ressaltaram que os tradutores automáticos não substituem o ensino tradicional, mas podem enriquecer o processo educativo quando integrados de forma estratégica e consciente.

Acreditamos que essa Pesquisa trouxe contribuições para a Linguística Aplicada, especificamente para os estudos da Tradução, por ter compreendido que a tradução não é apenas trazer uma palavra/ texto, ou expressão de um idioma para outro, mas sim, algo muito mais complexo. “Toda tradução é, até certo ponto, uma criação e, como tal, constitui um texto único” (Octávio Paz, 2019)

Por fim, este estudo de caso evidencia que os professores têm se apropriado dos tradutores digitais de formas variadas e ainda em processo de consolidação. As respostas indicaram que, embora a maioria reconheça o potencial dessas ferramentas como apoio ao ensino de língua inglesa, o uso ainda é, em grande parte, intuitivo e pouco planejado pedagogicamente. Essa apropriação parcial revela tanto a ausência de formação específica quanto a necessidade de um maior letramento digital docente, que permita compreender os tradutores não apenas como instrumentos de consulta, mas como recursos didáticos que podem favorecer a autonomia, a reflexão linguística e o aprendizado significativo dos alunos.

De modo geral, percebe-se que o uso dos tradutores digitais pode ser positivo quando integrado de forma crítica e orientada às práticas de ensino, mas limitado quando empregado sem mediação ou reflexão. Além da formação continuada, seria necessário investir em políticas institucionais que promovam espaços de troca entre docentes, projetos de experimentação pedagógica com tecnologias e cursos que abordem especificamente o uso de tradutores no ensino de línguas. Assim, mais do que substituir o trabalho do professor, os tradutores digitais podem ampliar suas possibilidades de atuação, desde que sua utilização seja acompanhada de uma postura crítica e de constante atualização profissional.

REFERÊNCIAS

ALFARO, C; DIAS, M. C. P. **Tradução automática: uma ferramenta de auxílio ao tradutor**. *Cadernos de Tradução*, Santa Catarina, v.3, p. 369-384, 1998.

ALI, X., Shi, Y., Janiesch, C. **Intelligent educational technologies in individual learning: a systematic literature review**. *Smart Learning Environments*, 2024.

ALMEIDA, M. E. B DE; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, p. 57-82, Set/Dez 2012.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. **Presidential Commintte on Information Literacy**. Final report. Chicago, 1989. Disponível em: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/presidential.htm>. Acesso em: 30 maio 2013.

ARAÚJO, Verônica Danieli Lima; GLOTZ, Raquel Elza Oliveira. **O letramento digital enquanto instrumento de inclusão social e democratização do conhecimento: desafios atuais.** *Paidéia: revista científica de educação à distância*, Santos, v. 2, n.1, p. 1-26, jun. 2009. Arquivo no formato PDF.

ARROJO, Rosemary. Modernidade e o desprezo pela tradução como objeto de pesquisa. *ALFA: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 44, n. 1, 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4280>. Acesso em: 20 maio. 2024.

ARROJO, Rosemary. **Oficina de tradução: a teoria na prática**. 5. Ed. São Paulo: Ática, 2007.

ATKINSON, David. *Teaching monolingual classes*. Essex: Longman Group UK Limited, 1993.

B2B STACK. DeepLY: **O que é e como funciona o tradutor de textos**. In: **BLOG B2B STACK**, 2022. Disponível em: <https://blog.b2bstack.com.br/o-que-e-deepl-tradutor-de-textos/>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BALBONI, P. **Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse**. Torino: Utet, 2002.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Traduzido por Milton Camargo Mota. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BENUCCI, A. **La grammatica nell'insegnamento dell'italiano a stranieri**. Roma: Bonacci Editore, 1994.

BEZ, A. S. **Tradução: palavras (des) construídas e in (acabadas)**. *ReVEL*, v.9, n. 16, 2011. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_16_traducao.pdf. Acesso em 29 jan. 2024.

BEZERRA, Fabio Araújo; VERAS, Jefferson Nunes; SILVA, Andréa Soares Rocha. CULTURA DIGITAL NA BNCC: necessidade da competência em informação para o processo formativo do professor. *Brazilian Journal of Information Science: research trends*, vol. 17, publicação contínua, 2023, e023001. DOI: 10.36311/1981- 1640.2023.v17.e023001

BLAKE, Robert J. *Brave New Digital Classroom: Technology and Foreign Language Learning*. 2. ed. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2013

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B; LISBÔA, E. S; COUTINHO, C. P. Google educacional: utilizando ferramentas web 2.0 em sala de aula. **Rev. Científica de educação a distância**. Vol. 2– número 5 –dez.2011- ISSN 1982-6109.

BRAGA, A. P et al. **Redes neurais artificiais: teoria e aplicações**. Rio de Janeiro: Travessa do Ouvidor; 2000.

BRANCO, S. **Teorias da tradução e o ensino de língua estrangeira**. Horizontes de Linguística Aplicada. Brasília, v. 8, n. 2, p. 185-199, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília, MEC/SEF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília: SEB/CNE, 2018. 595 p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 04 nov. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 87-123.

BRASIL. Senado Federal. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Subsecretaria de Edições Técnicas. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). **Lei n. 9.394/1996 de 20 de dezembro de 1996**. Dispositivos Constitucionais. Emenda Constitucional n. 11 de 1996. Emenda Constitucional n. 14 de 1996. Lei n. 9.424 de 24 de dezembro de 1996. Regulamentações Pertinentes. Brasília: Senado Federal, [1996], 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2023.

BRASÍLIA: **Senado Federal**, [1996], 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2023.

CAMBRIDGE DICTIONARY. Dicionário Inglês/Português. In: **DICTIONARY.Cambridge**, 2023. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/>. Acesso em: 08 mar. 2023.

CASELI, H. DE M. Tradução Automática. Domínios de Lingu@gem, v. 11, n. 5, p. 1782-1796, 21 dez. 2017.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Investigação e Formação**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

CHARNIAK, C. **Statistical language learning**. Cambridge: MIT Press. 1996.

CYSNEIROS, L. M.; YU, E. Non-Functional Requirements in Business Process Modeling. In: 13th IEEE International Requirements Engineering Conference (RE'05), 2005, Paris. Proceedings. IEEE. p. 197-206, 2005

COELHO, A. Z. **A ciência de dados e a inteligência artificial no Direito em 2018 - Parte I**. 2019. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2019-jan-01/zavaglia-ciencia-dados-inteligencia-artificial-direito/>. Acesso em: 10 set. 2023.

COGO, A.; SIQUEIRA, S. **Emancipating myself, the students and the language: Brazilian teachers' attitudes towards ELF and the diversity of English Englishes**. Practice. v. 4, n. 3, p. 50-78, 2017.

CORREA, Letícia de Andrade. **Ferramentas digitais e o ensino de línguas: o Google Tradutor em contexto escolar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2011.

COSTA, G. C; DANIEL, F. de G. **Google Tradutor: Análise de Utilização e Desempenho da Ferramenta**. TradTerm, São Paulo, v. 22, p. 327- 361. Dezembro/2013

COSTA-JUSSÀ, MR; FONOLLOSA, JAR **Inteligência Artificial em Tradução: Abordagens Baseadas em Aprendizado Profundo**. **Revista Anual de Linguística**, v. 5, p. 377-399, 2019.

COSTA-JUSSÀ, MR; FONOLLOSA, JAR **Inteligência Artificial na Tradução: Abordagens Baseadas em Aprendizado Profundo**. Annual Review of Linguistics, v. 5, p. 377-399, 2019.

CYSNEIROS, Roberta de Andrade. **Tecnologia na escola: uma proposta de mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2005.

DE SOUZA, C. F. **Aprendizagem sem distância: tecnologia digital móvel no ensino de língua inglesa**. Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, vol. 8, núm. 1, enero-junio, 2015, pp. 39-50.

DEBONIS, L. Um estudo historiográfico da evolução da tradução automática. Fev. 2021. 132 f. **Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo**, 2021. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/28534>. Acesso em: 13 jan. 2024.

DIAS, F. G. R. **O processo de elaboração de um glossário bilíngue de colocações da área médica: contribuições para tradutores e professores de língua inglesa**. Horizontes de Linguística Aplicada. Brasília, v. 8, n. 2, p. 153-170, 2009.

DIK, S. C. **The theory of functional grammar**. Berlin, New York: Mouton de Gruyter; 1989.

DUDENEY, G; HOCKLY, N; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. MARCIONILO, M. (Trad.). São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DUQUE, R. DE C. S. et al. **Formação de professores para o uso de tecnologia: a inteligência artificial (IA) e os novos desafios da educação**. Revista Caderno Pedagógico – Studies Publicações e Editora Ltda., Curitiba, v.20, n.2, p. 838-852. 2023.

FELIX, Uschi. **Virtual language learning**. Melbourne: Language Australia, 1998.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREITAS, Claudia, 1974-**Linguística Computacional/ Cláudia Freitas**. – 1 ed. – São Paulo: Parábola, 2022, 184 p.

GEE, J. P. **Orality and literacy**: from the savage mind to ways with words. TESOL Quarterly, v. 20, n. 4, p. 720, 1986.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed., São Paulo: Editora Atlas, 2002.

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

GIOVANELLI, Roberta Preissler Marcolino; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Uso de tecnologias pelos professores: capacitação de professores para a utilização eficaz das tics (tecnologias da informação e comunicação) no ensino. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v. 10, n. 09, set. 2024. ISSN: 2675-3375.

HARBORD, J. **The use of the mother tongue in the classroom**. ELT Journal, v. 46, n. 4, October, 1992, p. 350-355.

HUTCHINS, J. **Machine Translation**. In: R. Mitkov. The Oxford handbook of computational linguistics. Oxford: Oxford University Press. 2003.

KARNAL, A. R. **As estratégias de leitura sem e com o uso do google tradutor (Tese de Doutorado)**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2015.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. São Paulo: Papirus, 2003.

KERN, Richard. **Language, Literacy and Technology**. In: KNAPP, Kamilla; WILLIAMS, Jeff (orgs.). Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. Volume II. New York: Routledge, 2014. p. 161-176.

KOGLIN, Arlene. **Esforço cognitivo e efeitos contextuais em tarefas de tradução e de pós-edição: uma análise processual**. 2015. 219 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 201

LEFFA, V. J.; BEVILÁQUA, A. F.; KIELING, H. dos S. O ensino da língua estrangeira em conflito: a busca de atitudes críticas conciliadoras. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 65, 2021. DOI: 10.1590/1981-5794-e12628. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/12628>. Acesso em: 25 jun. 2025.

LEHFELD, N. A. S.; BARROS, A. J. P. B. **Projeto de pesquisa**: Propostas metodológicas. Petrópolis: Vozes, 1991.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2019.

LINGUEE. Dicionário inglês-português e buscador de traduções. In: **LINGUEE**, 2023. Disponível em: <https://www.linguee.com.br/>. Acesso em: 10 abr. 2023.

LOPEZ, A. **Statistical Machine Translation**. ACM Comput. Surv. 40, 3, Article 8 (August 2008), 49 pages. DOI: <https://doi.org/10.1145/1380584.1380586>.

LUBACHEWSKI, G. C.; CERUTTI, E.; SILVA, A. **Aprendizagem ativa e tecnologias digitais: caminhos para potencializar as aprendizagens dos alunos no ensino superior**. In: Congresso Ibero-americano de Docência Universitária (CIDU), 10, Anais... Porto Alegre: PUC-RS, 2018.

MARTINS, Ana Ligia da Conceição Ferreira. A Formação Continuada do Professor nas TICs. **Revista Psicologia & Saberes**, v. 9, n. 16, p. 118-135, 2020.

MESKILL, C., & Anthony, N. **Teaching Languages Online** (2nd ed.). Bristol: MM Textbooks, 2015. .

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Ciência & Saúde Coletiva, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2010.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paul: Parábola, 2006.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada: natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2015.

MORAN, J. M. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias**. In: Informática na Educação: Teoria & Prática. Porto Alegre, v.3, n.1, set. 2000. UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, pág. 137-144.

MORAN, J. M. et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Org.). Convergência midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens, v. 2. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. (Coleção Mídias Contemporâneas).

MORAN, J. M. Novas tecnologias e o reencantamento do mundo. **Revista Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, vol. 23, n.126, setembro-outubro1995.

OLIVEIRA, Cláudio de; MOURA, Samuel Pedrosa. **Tic's na educação**: A utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. *Pedagogia em Ação*. Vol. 7, N. 1, 2015.

OLIVEIRA, E. A. **A técnica, a techné e a tecnologia**. In: *Itinerarius reflectionis*. vol. 2, n. 5. Jataí: jul./dez. 2008.

OLIVEIRA, E. S. G. **Docência e tecnologias**: novas demandas, novos saberes. In: Congresso Nacional de Educação (CONEDU), 2, 2015, Anais... Campina Grande: Realize.

OLIVEIRA, Ewerton Lopes Silva de. **Práticas do letramento digital na formação docente**: breve análise da condução metodológica do proinfo integrado. 2013. 79f. Monografia (Graduação). Universidade Federal da Paraíba. Centro de Ciência Aplicada e Educação. Paraíba, 2013.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2019. p. 160.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Tecnologias digitais e o ensino de línguas estrangeiras no Brasil: avanços e desafios**. Campinas: Pontes, 2018.

PAVÃO JÚNIOR, J. **A língua do Google**. *Revista Veja*, vol. 43, n. 18, São Paulo: maio 2010, pp. 122-131.

PENNYCOOK, Alastair. **Thirteen ways of looking at a Blackboard**. In: *Language and mobility: unexpected places*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 127-149.2012.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics**: a critical introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001

PEREIRA NETO, Cidália de Lurdes. **O papel da internet no processo de construção do conhecimento**: uma perspectiva crítica sobre a relação dos alunos do 3º Ciclo com a Internet. Dissertação. Braga: Universidade do Minho, 2006. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6191/1/Tese.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

PEREIRA, João M.; SILVA, Roberta T. Letramento Digital na Educação Básica: Desafios e Potencialidades. **Revista Brasileira de Educação**, v. 3, pág. 1–19 de 2021.

PETRAGLIA, I. C. **Pedagogia da terra**: Ecopedagogia e educação sustentável. Paz e Terra.1998

PINHEIRO, P. A. Web 2.0 e saber-fluxo: novas questões de letramento digital. In: **Confluência – Revista do Instituto de Língua Portuguesa**, n. 37-38, p. 193-214, 2010.

PYM, A. Translation Skill-Sets in a Machine-Translation Age. **Meta**, 58(3), 487–503, 2013

POECK, K.; BERENDT, C. O Papel da Tradução na Aprendizagem de Línguas: Desafios e Perspectivas. **Language and Education**, v. 35, n. 3, p. 234-249, 2021.

PRATIWI, D. I. & WALUYO, B. **Autonomous learning and the use of digital technologies in online English classrooms in higher education**. **Contemporary Educational Technology**, 2023, 15(2), ep423.

PRENSKY M. (2010). H. Sapiens Digitale: dagli Immigrati digitali e nativi digitali alla saggezza digitale. **TD-Tecnologie Didattiche**, 50, pp. 17-24 Acesso em nov.2024.

PRENSKY, M. **Digital natives, digital immigrants part 1**. On the horizon 9.5 2001.

PRENSKY, Marc. **Ensinando nativos digitais: parceiros na educação**. Porto Alegre: Penso, 2010.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. 2003. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial. ISBN 85-88456-13-3.

REINDERS, H., & White, C. 20 years of autonomy and technology: How far have we come and where to next? *Language Learning & Technology*, 20(2), 143–154, 2016.

RIOS, Miriam Benites; BRANCO, Lilian Soares Alves; HABOWSKI, Adilson Cristiano. Diretrizes e formação de professores: Interlocuções com as tecnologias. In: HABOWSKI, Adilson Cristian; CONTE, Elaine. **A Tecnologia na Educação: (re)pensando seus sentidos tecnopoéticos**. São Paulo: Pimenta Cultural. 2019. pp.159-182.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. 3.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SANTOS, C. A. M. **O uso de metodologias ativas de aprendizagem a partir de uma perspectiva interdisciplinar**. In: Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), 12, 2015, Curitiba - PR. Anais... Curitiba: PUC-PR, 2015.

SANTOS, Mariana L. **Formação Docente e Tecnologias Educacionais: Um Olhar Crítico**. *Educação e Pesquisa*, v. 48, e244, 2022.

SILVA NETO, Carlos Eugênio da. **Letramento digital: um novo desafio acadêmico para o arquivista**. **Ponto de Acesso**, Salvador, v. 3, n. , p. 385-406, dez. 2009. Disponível em: <www.brapci.ufpr.br/download.php?dd0=10378>. Acesso em: 21 jul. 2023.

SILVA, H. et al. **A inclusão digital e a educação para a competência informacional: uma questão de ética e cidadania**. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 34, pp. 28-36, jan./abr. 2005.

SILVA, Kedman Jesus; NEUENFELDT, Derli Juliano. Uso de Aplicativos Móveis no Ensino de Língua Inglesa. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 31, e15911, 2024

SILVA, Marcus. **Educação e Tecnologia: Reflexões e Práticas Contemporâneas**. Porto Alegre: Sulina, 2022.

SOARES, Magda. **Letramento: Um Tema em Três Gêneros**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SOUZA, Aline G. **O Papel da Tecnologia na Transformação do Ensino de Línguas**. Cadernos de Linguística Aplicada, v. 4, pág. 87–102, 2023.

SOUZA, Guiomar Fabricio; FERRÃO, Tassiane dos Santos. **O uso de tecnologias digitais no ensino de Língua inglesa na educação profissional e tecnológica**. Ensino & Pesquisa, União da Vitória, v. 22, n. 2, p. 599-614, abr./ago., 2024.

SOUZA, M. de; CORREIA, V. G. de Paula; SOUZA, C. H. M. **O real nativo e o imigrante digital nas redes sociais digitais**. 2013.

SOUZA, V. V. Soares. **Letramento digital e formação de professores**. Revista Língua Escrita, n. 2, pp. 55-69, dez. 2007.

STOCKWELL, G. Using mobile phones for vocabulary activities: Examining the effect of platform. **Language Learning & Technology**, 14(2), 95–110.2010

TECHTUDO. Google Tradutor traduz textos entre mais de 70 idiomas. In: **TECHTUDO**, 2023. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/google-tradutor/>. Acesso em: 15 mar. 2023.

TEIXEIRA, M. F. H. B., & SILVA, L. G. F. (2025). **O impacto da inteligência artificial entre estudantes do ensino superior**. Revista Eletrônica Da Estácio Recife, 12(1), 86–100.

THE NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures**. Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

THOMAZ, L.; OLIVEIRA, R. C. **A educação e a formação do cidadão crítico, autônomo e participativo**. Ponta Grossa, PR: [s.n.], 2009.

VASWANI, A. et al. **Attention is all you need**. CoRR, abs/1706.03762, 2017.

VASWANI, A.; SHAZEER, N.; PARMAR, N.; et al. Atenção é tudo o que você precisa. **Advances in Neural Information Processing Systems**, v. 30, p. 5998-6008, 2017.

VASWANI, A.; SHAZEER, N.; PARMAR, N.; et al. Atenção é Tudo o que Você Precisa. **Advances in Neural Information Processing Systems** , v. 30, p. 5998-6008, 2017.

VENTURA, Magda Maria. **O estudo de caso como modalidade de pesquisa**. Pedagogia Médica. Rev SOCERJ. 2007;20(5):383-386 setembro/outubro; pp. 383-386.

WARSCHAUER, M. **The changing global economy and the future of English teaching**. TESOL Quarterly, 34, 511-535,2000.

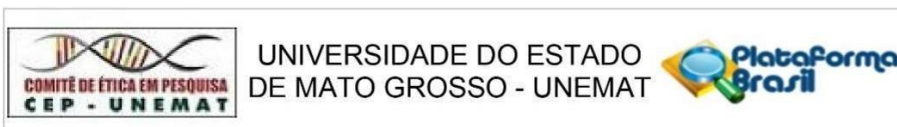
WELKER, Herbert Andreas. **Dicionários bilíngues:** uma introdução à lexicografia bilíngue. **Brasília:** Editora UnB, 1998.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALA, Antonio. **A Prática Educativa: Como Ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2020.

ANEXOS

ANEXO 1 — PARECER CONSUBSTANCIADO CEP 6130776



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: "O uso de Tradutores e Ferramentas Digitais em aulas de Língua Estrangeira de professores da Rede Estadual de Educação Básica de Tangará da Serra -MT- um estudo de caso"

Pesquisador: PRISCILA BORGES COUTINHO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 69332523.3.0000.5166

Instituição Proponente: UNEMAT

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.130.776

Apresentação do Projeto:

Todas as informações que seguem forem retiradas do projeto informações básicas. Este projeto de tese de doutoramento, inscrito na área de concentração de Estudo de Processos Discursivos, no âmbito da linha de pesquisa Estudo de Processos de Práticas Sociais da Linguagem, objetiva discutir e demonstrar a eficácia sobre o uso de tradutores e ferramentas tecnológicas/digitais em aulas de língua estrangeira (Inglês e Espanhol) de uma amostra de 10 professores e professoras da Rede Estadual de Educação do município de Tangará da Serra-MT. Utilizaremos, com base teórica, preceitos defendidos por Barton e Lee (2015) os quais dissertam sobre a linguagem on-line e as práticas de ensino-aprendizagem que emergem e ocorrem por meio do digital. Dialogaremos, ainda, com Arrojo (2007) que fala sobre o batimento entre teoria e prática no que concerne às questões de tradução. Moita-Lopes (2006) que nos subsidiará nas questões que circundam a área de pesquisa de linguística aplicada e das potenciais interfaces que serão produzidas em nosso estudo. E, ainda, com Pereira-Neto (2006), que segue demonstrando acerca do processo de construção e reconstrução do conhecimento frente às tecnologias mediadas e somente possíveis por meio do acesso à rede mundial de computadores, a internet. Esta pesquisa é um estudo de caso. A metodologia do estudo consistirá pelo método aplicado, pois pretendemos explicar os fatores que contribuem para a ocorrência, no caso o uso dos tradutores nas aulas de Língua

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavallhada II

CEP: 78.200-000

UF: MT

Município: CACERES

Telefone: (65)3221-0067

E-mail: cep@unemat.br



Estrangeira de professores da Rede Estadual de Tangará da Serra-MT, assim, aplicar-se-á um questionário, além da abordagem qualitativa e explicativa de tipo estudo de caso. Espera-se que a pesquisa alcance os objetivos geral e específicos inicialmente traçados, delineados na parte introdutória deste projeto de pesquisa, no sentido de contribuir com o ensino e aprendizagem da Língua Estrangeira, que se engendra no decorrer das problematizações e fundamentações teórico-metodológicas elegidas para esta composição.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender em que medidas os professores de língua estrangeira, da rede estadual e ensino básico, do município de Tangará da Serra-MT-Brasil, apropriam-se e trabalham de forma didático-metodológica com tradutores digitais e outros recursos tecnológicos, em sala de aula, observando os preceitos de multi letramentos e as estratégias de ensino aplicadas por esses profissionais, além do desenvolvimento alcançado acerca da apreensão da língua em diferentes contextos sócio-histórico-culturais de ensino por parte dos alunos, usuários desses mecanismos digitais e tecnológicos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

- A pesquisa apresenta garantia de que danos previsíveis serão evitados, como preconiza a resolução 466/2012.

A pesquisa apresenta, como preconiza a resolução 466/2012:

- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta:

- Respeito aos participantes da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
- Relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos,

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavallhada II

UF: MT

Município: CACERES

CEP: 78.200-000

Telefone: (65)3221-0067

E-mail: cep@unemat.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MATO GROSSO - UNEMAT



Continuação do Parecer: 6.130.776

não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados de acordo com as exigências da resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS - Conselho Nacional de Saúde.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso CEP/UNEMAT após análise do protocolo em comento, de acordo com a resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS, é de parecer que não há restrição ética para o desenvolvimento da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2127095.pdf	26/05/2023 18:54:18		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOCOMITEpriscilaborgescoutinhocomalteracoes.pdf	26/05/2023 18:53:40	PRISCILA BORGES COUTINHO	Aceito
Outros	oficiodeencaminhamentocominformacoessecorrecoes1.pdf	26/05/2023 18:50:58	PRISCILA BORGES COUTINHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEversoatualizada.pdf	26/05/2023 18:45:28	PRISCILA BORGES COUTINHO	Aceito
Outros	docinstituicaoenvolvidadreassinadosauloesidney.pdf	01/05/2023 15:49:23	PRISCILA BORGES COUTINHO	Aceito
Outros	curriculattesbarbaracristinagallardo.pdf	01/05/2023 15:44:42	PRISCILA BORGES COUTINHO	Aceito
Outros	curriculolattespriscilaborgescoutinho.pdf	01/05/2023 15:44:06	PRISCILA BORGES COUTINHO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMADOPROJETO.pdf	01/05/2023 15:41:09	PRISCILA BORGES COUTINHO	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	01/05/2023 15:40:47	PRISCILA BORGES COUTINHO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	8Declaracao_de_responsabilidade_do_pesquisadorassinado.pdf	01/05/2023 15:39:01	PRISCILA BORGES COUTINHO	Aceito

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavahada II

CEP: 78.200-000

UF: MT **Município:** CACERES

Telefone: (65)3221-0067

E-mail: cep@unemat.br

Continuação do Parecer: 6.130.776

Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_de_infraestrutura_pri_assinado.pdf	01/05/2023 15:37:40	PRISCILA BORGES COUTINHO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	responsabilidade_de_pesquisador_de_acordo_com_a_resolucao_assinado.pdf	01/05/2023 15:36:52	PRISCILA BORGES COUTINHO	Aceito
Outros	declaracaodequeacoletanaofoiiniadaassinado.pdf	01/05/2023 15:33:04	PRISCILA BORGES COUTINHO	Aceito
Outros	oficiodeencaminhamentoacoordenacaoassinado.pdf	01/05/2023 15:29:36	PRISCILA BORGES COUTINHO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Priscila_Borges_Coutinho_assinado_assinado.pdf	01/05/2023 15:20:05	PRISCILA BORGES COUTINHO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Avaliação da CONEP:

Não

CACERES, 20 de Junho de 2023

Assinado por:
Raul Angel Carlos Olivera
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095 Bairro: Cavallhada II UF: MT Município: CACERES Telefone: (65)3221-0067	CEP: 78.200-000 E-mail: cep@unemat.br
--	--

Fonte: Registro da pesquisadora.

**ANEXO 2 — DOCUMENTO COM AUTORIZAÇÃO DE APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS
PARA OS PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA DA REDE ESTADUAL DE TANGARÁ DA
SERRA -MT**

	ESTADO DE MATO GROSSO SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	
---	--	---

Tangará da Serra– MT, 24 de abril de 2023

Ofício de encaminhamento à DRE- Tangará da Serra- MT

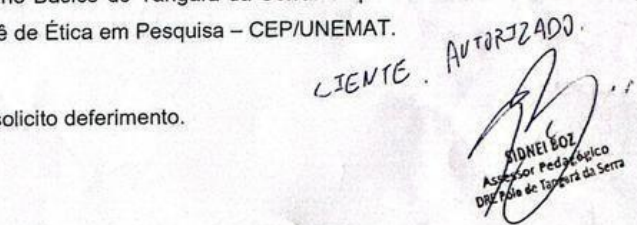
Eu, Priscila Borges Coutinho, proponente do Projeto de Pesquisa de doutorado intitulado "O uso de Tradutores e Ferramentas Digitais em aulas de Língua Estrangeira de professores da Rede Estadual de Educação Básica de Tangará da Serra -MT- um estudo de caso", apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso – PPGL/UNEMAT, linha de pesquisa Estudo de Processos de Práticas Sociais da Linguagem, sob a orientação da professora Dra. Bárbara Cristina Gallardo, venho por meio deste solicitar autorização para aplicar um Questionário para Professores de Língua Estrangeira da Rede Estadual de Ensino Básico de Tangará da Serra. O questionário será submetido para análise do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNEMAT.

Nesses termos, solicito deferimento.

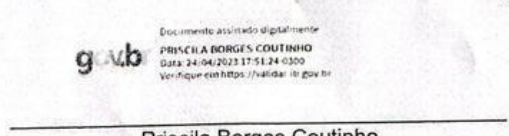
LIENTE. AUTORIZADO.

Atenciosamente,


Saulo Scariot
Diretor Regional de Educação
Polo de Tangará da Serra-MT
SEDUC-MT



Assessor Pedagógico
DRE Polo de Tangará da Serra


Priscila Borges Coutinho


Universidade do Estado de Mato Grosso

Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavallhada
CEP 78.200-000, Cáceres/MT
Tel: (65) 3221-0067
E-mail: cep@unemat.br


CEP-UNEMAT

Fonte: Registro da pesquisadora.

1º Questionário aplicado aos Professores de Língua Inglesa da Rede Estadual de Educação Básica de Tangará da Serra- MT

Questionário referente à Pesquisa de Doutorado intitulada “O uso do Google Tradutor nas aulas de língua inglesa por professores da Rede Estadual de Educação Básica de Tangará da Serra- MT: um estudo de caso”

Orientadora: Prof. Dra. Bárbara C. Gallardo

Orientanda: Priscila Borges Coutinho

Questionário para Professores de Língua Inglesa da Rede Estadual Básica de Ensino

Questionário para professores de língua estrangeira da rede estadual de ensino básico de Tangará da Serra-MT

[Faça login no Google](#) para salvar o que você já preencheu. [Saiba mais](#)

* Indica uma pergunta obrigatória

1) Nome *

Sua resposta

2) Você se identifica com qual gênero? *

Escolher

3) Ano que se graduou: *

Sua resposta

4) Que escola ou escolas você trabalha? *

Sua resposta

8) Você conhece ferramentas de tradução automática? *

☐ Sim

☐ Não

Se sim, qual ou quais?

Sua resposta

9) Você utiliza as as ferramentas de tradução automática em na sala de aula? *

☐ Sim

☐ Não

Se sim, como utiliza essa ferramenta em suas práticas didático-pedagógicas na sala de aula e/ou extraclasse?

Sua resposta

5) Com quais anos você trabalha? *

☐ 1º ano - ensino fundamental

☐ 2º ano - ensino fundamental

☐ 3º ano - ensino fundamental

☐ 4º ano - ensino fundamental

☐ 5º ano - ensino fundamental

☐ 6º ano - ensino fundamental

☐ 7º ano - ensino fundamental

☐ 8º ano - ensino fundamental

☐ 9º ano - ensino fundamental

☐ 1º ano - ensino médio

☐ 2º ano - ensino médio

☐ 3º ano - ensino médio

6) Quantos anos você trabalha como professor ou professora? *

Sua resposta

7) Qual é o seu nível de escolaridade? *

Escolher

10) Se respondeu SIM à pergunta 9, responda: você percebe diferenças entre o uso do tradutor automático de um dicionário tradicional, na sala de aula? Comente.

Sua resposta

11) Quais (outros) aplicativos/ferramentas digitais você utiliza em suas aulas de Língua Estrangeira? *

Sua resposta

12) Nas suas aulas, qual é o benefício ou malefício do uso dos tradutores automáticos no que se refere ao ensino e aprendizagem da língua estrangeira? *

Sua resposta

13) Como você tomou conhecimento/aprendeu a usar os tradutores automáticos? *

Sua resposta

Enviar

Nunca envie senhas pelo Google Formulários.

Este formulário foi criado em SEDUC MT. Este formulário parece suspeito? Denunciar

Google Formulários

[Limpar formulário](#)

2º Questionário aplicado aos Professores de Língua Inglesa da Rede Estadual de Educação Básica de Tangará da Serra- MT

Questionário referente à Pesquisa de Doutorado intitulada “O uso do Google Tradutor nas aulas de língua inglesa por professores da Rede Estadual de Educação Básica de Tangará da Serra- MT: um estudo de caso”

Orientadora: Prof. Dra. Bárbara C. Gallardo

Orientanda: Priscila Borges Coutinho

Questionário para Professores de Língua Inglesa da Rede Estadual Básica de Ensino

- 1) Após a sua graduação se você obteve alguma formação continuada que abordasse o uso das tecnologias digitais? E sobre tradutores digitais? (especificamente).
- 2) Na escola que você trabalha há alguma estrutura diferenciada para o uso das tecnologias? Você sente diferença referente ao uso da estrutura em relação ao uso das tecnologias digitais?
- 3) Você vê diferença do letramento digital nos 6º anos e 3º anos do ensino médio?
- 4) Nas suas aulas você costumava trabalhar com tradução, com ou sem uso de tradutores? Como o desenvolvimento dos tradutores te motivou a usá-los em sala de aula? Atualmente como você utiliza?
- 5) Como a sua Pós-graduação (*strictu sensu* ou *latu sensu*) se relaciona ao uso das tecnologias? Qual o nível de utilização?
- 6) Você acha que os tradutores ajudam no processo de aprendizagem de Língua inglesa ou não? Como você acha que os tradutores podem ajudar?
- 7) De que forma você usa/solicita para os alunos utilizarem o tradutor? (Contextualizar)