UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)
INSTITUTO DE LETRAS (IL)
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO (LET)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA (PGLA)

Análise da plataforma *GoEnglish* no Ensino Fundamental da Rede Pública do Estado de Goiás

Fernanda Mendes Morais

BRASÍLIA-DF
2026

Fernanda Mendes Morais

Análise da plataforma *GoEnglish* no Ensino Fundamental da Rede Pública do Estado de Goiás

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA) do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET), do Instituto de Letras (IL) da Universidade de Brasília (UnB), como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestra em Linguística Aplicada na Área de Concentração: *Linguagem, Práticas Sociais e Educação* e na Linha de Pesquisa: *Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Línguas.*

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Gladys Quevedo-Camargo

BRASÍLIA-DF
2026

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Ma

Morais, Fernanda Mendes Morais
Análise da plataforma GoEnglish no Ensino Fundamental da Rede Pública do Estado de Goiás / Fernanda Mendes Morais Morais; orientador Profa. Dra. Gladys Quevedo-Camargo Camargo. Brasília, 2026.
83 p.

Dissertação(Mestrado em Linguística Aplicada) Universidade de Brasília, 2026.

1. Plataforma Digital. 2. Ensino de Língua Inglesa. 3. Ensino Fundamental. 4. Rede Pública de Ensino. I. Camargo, Profa. Dra. Gladys Quevedo-Camargo, orient. II. Título.

Fernanda Mendes Morais

Análise da plataforma *GoEnglish* no Ensino Fundamental da Rede Pública do Estado de Goiás

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA) do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET), do Instituto de Letras (IL) da Universidade de Brasília (UnB), como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestra em Linguística Aplicada na Área de Concentração: *Linguagem, Práticas Sociais e Educação* e na Linha de Pesquisa: *Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Línguas.*

Defendida em 12 de Março de 2026.

Banca examinadora:

Prof.ª Dr.ª Gladys Quevedo-Camargo
Universidade de Brasília (UnB) – Presidenta

Prof.ª Dr.ª Bruna Lourenção Zocaratto
Instituto Federal de Brasília (IFB) – Membra titular externa

Prof.ª Dr.ª Christiane Moisés
Universidade de Brasília (UnB) – Membra titular interna

Prof.ª Dr.ª Sara Alves Ferreira de Araujo
Universidade de Brasília (UnB) – Suplente

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter sido sustento nos dias de cansaço, luz nos momentos de dúvida e fortaleza nas fases mais desafiadoras deste percurso. Nos momentos em que a escrita parecia não avançar e as inquietações teóricas se intensificaram, foi na fé que encontrei equilíbrio e serenidade para continuar.

À Prof.ª Dr.ª Gladys Quevedo-Camargo, minha orientadora, por acolher este projeto desde suas primeiras inquietações e por conduzir, com sensibilidade, firmeza e rigor científico, cada etapa da pesquisa. Sua orientação foi fundamental não apenas para a consolidação teórica desta dissertação, mas também para o meu amadurecimento como pesquisadora e docente. Agradeço pela confiança, pelas problematizações instigantes e pela generosidade intelectual que marcaram todo este percurso.

À Universidade de Brasília (UnB), especialmente ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA), pelo ambiente acadêmico comprometido com a reflexão crítica e com a produção de conhecimento socialmente relevante. As disciplinas cursadas, os debates promovidos e as leituras realizadas ampliaram significativamente minha compreensão acerca do ensino de Língua Inglesa e do papel social da pesquisa em Linguística Aplicada.

À banca examinadora, pela disponibilidade, pela leitura atenta e pelas contribuições que enriqueceram este trabalho, ampliando suas possibilidades analíticas e reflexivas.

À rede estadual de ensino de Goiás, que constitui não apenas o campo desta investigação, mas o espaço em que diariamente reafirmo meu compromisso com a educação pública. Foi através da prática docente, dos desafios concretos da sala de aula e do diálogo constante com meus alunos que emergiram as inquietações que deram origem a esta pesquisa.

Aos colegas de mestrado, pelas trocas acadêmicas, pelas leituras compartilhadas, pelo apoio mútuo e pelas conversas que entrelaçaram teoria, inquietações e projetos de futuro. O percurso tornou-se mais significativo porque foi vivido coletivamente.

À minha família, meu alicerce. Agradeço pela compreensão diante das ausências, pelo apoio silencioso nos dias mais intensos e pelas palavras de encorajamento quando o cansaço parecia maior que a motivação. Esta conquista também pertence a vocês.

Aos meus alunos, que diariamente me desafiam, me ensinam e me lembram do sentido maior da educação. Esta dissertação nasce da prática, da escuta sensível e do desejo de promover experiências de aprendizagem mais críticas, significativas e transformadoras.

Concluir esta dissertação significa reconhecer que ela ultrapassa a dimensão de um requisito acadêmico. Este trabalho apresenta estudo, persistência e disciplina, mas, sobretudo, transformação. Ao longo deste processo, fui constituindo pesquisadora da minha própria prática, compreendendo que ensinar e investigar não são caminhos paralelos, mas trajetórias que se entrelaçam e se fortalecem mutuamente. Encerrar este ciclo não significa finalizar uma etapa isolada, mas renovar um compromisso: seguir pesquisando, ensinando, problematizando e acreditando na educação pública como espaço de construção de sentidos, emancipação e esperança. Esta dissertação carrega minha dedicação, minha identidade docente e a convicção de que a pesquisa é, antes de tudo, um ato de responsabilidade social.

Resumo

Considerando o impacto crescente das tecnologias digitais na educação e a necessidade de compreender de que modo plataformas educacionais podem contribuir para o letramento crítico, digital e multimodal dos estudantes da escola pública, o objetivo geral deste estudo foi analisar o alinhamento da plataforma *GoEnglish* aos referenciais curriculares oficiais que orientam o ensino de Língua Inglesa no 9º ano do Ensino Fundamental da rede estadual da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO). Para cumprir tal objetivo, foram analisados referenciais curriculares nacionais e estaduais para o ensino de Língua Inglesa, a saber, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e o Documento Curricular para Goiás (DC–GO) (Goiás, 2018), o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR) (Conselho da Europa, 2001; Council of Europe, 2020), com foco no nível A1, correspondente ao 9º ano segundo a própria plataforma *GoEnglish*, e a própria plataforma, também no nível A1. O estudo fundamentou-se em três pilares teóricos: a sociedade em rede e a cultura digital (Castells, 1999; Leffa, 2012; Paiva, 2013); os multiletramentos e a multimodalidade (Cope; Kalantzis, 2000; Rojo; Moura, 2022; Santaella, 2007); e a educação crítica e emancipadora (Freire, 1996; Apple, 2006). Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória e documental (Chizzotti, 2006; Prodanov; Freitas, 2013; Marconi; Lakatos, 2003), utilizando a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016) "para o processo de análise e interpretação dos dados". Os resultados evidenciam que a plataforma *GoEnglish* apresenta alinhamento formal com o nível A1 do QECR e com a organização estrutural prevista pela BNCC e pelo DC–GO, especialmente no que se refere à progressão de conteúdos linguísticos e à sistematização de vocabulário e estruturas gramaticais. No entanto, a análise revela o predomínio de atividades de caráter tecnicista, centradas na repetição, na associação e na automatização de padrões linguísticos, o que limita a promoção de práticas significativas de leitura, escrita, oralidade e interculturalidade, conforme preconizado pelos documentos curriculares. Conclui-se que a efetividade pedagógica da plataforma depende diretamente da mediação docente, sendo necessária sua ressignificação por meio de práticas críticas, dialógicas e contextualizadas, capazes de ampliar a autoria discente, a reflexão intercultural e o desenvolvimento de letramentos múltiplos no contexto da escola pública.

Palavras-chave: plataforma digital; ensino de língua inglesa; ensino fundamental; rede pública de ensino.

ABSTRACT

Considering the growing impact of digital technologies on education and the need to understand how educational platforms may contribute to the critical, digital, and multimodal literacies of public-school students, the main objective of this study was to analyze the alignment of the *GoEnglish* platform with the official curricular frameworks that guide the teaching of English in the 9th grade of lower secondary education within the state school system of the Goiás State Department of Education (SEDUC-GO). To achieve this objective, national and state curricular frameworks for English language teaching were examined, namely the National Common Core Curriculum (BNCC) (Brazil, 2018) and the Curriculum Document for the State of Goiás (DC–GO) (Goiás, 2018), as well as the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (Council of Europe, 2001; Council of Europe, 2020), with a focus on the A1 level, corresponding to the 9th grade according to the *GoEnglish* platform itself. The platform, also at the A1 level, was likewise analyzed. The study was grounded in three theoretical pillars: the network society and digital culture (Castells, 1999; Leffa, 2012; Paiva, 2013); multiliteracies and multimodality (Cope & Kalantzis, 2000; Rojo & Moura, 2022; Santaella, 2007); and critical and emancipatory education (Freire, 1996; Apple, 2006). Methodologically, the research is characterized as qualitative, exploratory, and documentary in nature (Chizzotti, 2006; Prodanov & Freitas, 2013; Marconi & Lakatos, 2010), employing content analysis as proposed by Bardin (2016). The findings indicate that the *GoEnglish* platform shows formal alignment with the A1 level of the CEFR and with the structural organization prescribed by the BNCC and the DC–GO, particularly with regard to the progression of linguistic content and the systematization of vocabulary and grammatical structures. However, the analysis reveals a predominance of technicist activities centered on repetition, association, and the automation of linguistic patterns, which limits the promotion of meaningful practices of reading, writing, orality, and interculturality, as advocated by the curricular documents. It is therefore concluded that the pedagogical effectiveness of the platform depends directly on teacher mediation, requiring its re-signification through critical, dialogical, and contextualized practices capable of expanding student authorship, intercultural reflection, and the development of multiple literacies within the public-school context.

Keywords: Digital platform; english language teaching; elementary school; public school.

RESUMEN

Considerando el creciente impacto de las tecnologías digitales en la educación y la necesidad de comprender de qué modo las plataformas educativas pueden contribuir al desarrollo de los letramientos crítico, digital y multimodal de los estudiantes de la escuela pública, el objetivo general de este estudio fue analizar el alineamiento de la plataforma *GoEnglish* con los referentes curriculares oficiales que orientan la enseñanza de la Lengua Inglesa en el 9.º año de la Educación Secundaria Básica del sistema estadual de la Secretaría de Estado de Educación de Goiás (SEDUC-GO). Para cumplir con dicho objetivo, se analizaron los referentes curriculares nacionales y estaduales para la enseñanza de la Lengua Inglesa, a saber, la Base Nacional Común Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) y el Documento Curricular para Goiás (DC–GO) (Goiás, 2018), el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2001; Council of Europe, 2020), con especial atención al nivel A1, correspondiente al 9.º año según la propia plataforma *GoEnglish*, así como la plataforma misma, también en el nivel A1. El estudio se fundamentó en tres pilares teóricos: la sociedad en red y la cultura digital (Castells, 1999; Leffa, 2012; Paiva, 2013); los multiletramientos y la multimodalidad (Cope y Kalantzis, 2000; Rojo y Moura, 2022; Santaella, 2007); y la educación crítica y emancipadora (Freire, 1996; Apple, 2006). Metodológicamente, la investigación se caracteriza como cualitativa, de naturaleza exploratoria y documental (Chizzotti, 2006; Prodanov y Freitas, 2013; Marconi y Lakatos, 2010), utilizando el análisis de contenido propuesto por Bardin (2016). Los resultados evidencian que la plataforma *GoEnglish* presenta un alineamiento formal con el nivel A1 del MCER y con la organización estructural prevista por la BNCC y el DC–GO, especialmente en lo que respecta a la progresión de los contenidos lingüísticos y a la sistematización del vocabulario y de las estructuras gramaticales. No obstante, el análisis revela el predominio de actividades de carácter tecnicista, centradas en la repetición, la asociación y la automatización de patrones lingüísticos, lo que limita la promoción de prácticas significativas de lectura, escritura, oralidad e interculturalidad, conforme a lo establecido en los documentos curriculares. Se concluye que la efectividad pedagógica de la plataforma depende directamente de la mediación docente, siendo necesaria su resignificación mediante prácticas críticas, dialógicas y contextualizadas, capaces de ampliar la autoría estudiantil, la reflexión intercultural y el desarrollo de letramientos múltiples en el contexto de la escuela pública.

Palabras clave: Plataforma digital; enseñanza de la lengua inglesa; educación primaria; eed pública de enseñanza.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desigualdade de infraestrutura tecnológica 39

Figura 2 – Classificação da pesquisa segundo natureza, objetivos e procedimentos 45

Figura 3 – Página inicial da plataforma *GoEnglish* 61

Figura 4 – Atividade de leitura da plataforma *GoEnglish* (Nível A1) 65

Figura 5 – Atividade de escrita da plataforma *GoEnglish* (Nível A1) 67

Figura 6 – Atividade de oralidade da plataforma *GoEnglish* (Nível A1) 69

Figura 7 – Atividade de conhecimentos linguísticos da plataforma *GoEnglish* (Nível A1) 71

Figura 8 – Atividade de dimensão intercultural da plataforma *GoEnglish* (Nível A1) 72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Contribuições teóricas sobre multiletramentos, multimodalidade e cultura digital 28

Quadro 2 – Contribuições dos referenciais curriculares para o ensino de Língua Inglesa 31

Quadro 3 – Panorama da pesquisa 41

Quadro 4 – Delimitação do *corpus* da pesquisa 46

Quadro 5 – Etapas da análise de conteúdo segundo Bardin (2016) e sua aplicação nesta pesquisa 47

Quadro 6 – Habilidades de Língua Inglesa da BNCC para o 9º ano do Ensino Fundamental 52

Quadro 7 – Habilidades de Língua Inglesa do 9º ano organizadas por eixos 54

Quadro 8 – Descrição geral dos níveis de proficiência segundo o QECR 58

Quadro 9 – Comparação entre BNCC, DC–GO e QECR para o ensino de Língua Inglesa 60

Quadro 10 – Objetivos de aprendizagem dos Níveis 1 e 2 da plataforma *GoEnglish* (Nível A1 – Basic) 64

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

1. BNCC – Base Nacional Comum Curricular
2. DC–GO – Documento Curricular para Goiás
3. EF – *Education First*
4. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
5. LEM – Língua Estrangeira Moderna
6. PNAD – Contínua Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
7. QECR – Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas
8. SEDUC-GO – Secretaria de Estado da Educação de Goiás
9. TICE – Tecnologias de Informação, Comunicação e Expressão
10. UCA – Um Computador por Aluno

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO **14**

1.1 Objetivo da pesquisa **17**

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA **18**

2.1 Sociedade em rede e os novos paradigmas da educação **18**

2.2 Plataformas digitais e a mediação tecnológica no ensino de línguas **20**

2.3 Multiletramentos, multimodalidade e cultura digital **22**

2.4 Referenciais curriculares para o ensino de língua inglesa **26**

2.5 Currículos, mediação docente e desafios do acesso digital **29**

2.6 Síntese do capítulo **32**

3 METODOLOGIA **35**

3.1 Contexto: a língua inglesa na rede pública de Goiás **35**

3.2 Objetivos e perguntas de pesquisa **38**

3.3 Caracterização da pesquisa **40**

3.4 *Corpus* da pesquisa **43**

3.5 Procedimentos de análise do *corpus* **44**

3.6 Síntese do capítulo **46**

4 ANÁLISE DO *CORPUS* **47**

4.1 A BNCC – Língua inglesa no 9º ano **48**

4.2 Análise do DC–GO **52**

4.3 O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas **54**

4.3.1 O nível A1 do QECR 55

4.4 Análise comparativa dos documentos **56**

4.5 A Plataforma *GoEnglish* **57**

4.6 Análise da plataforma *GoEnglish* à luz dos documentos analisados **60**

4.6.1 Leitura 61

4.6.2 Escrita 63

4.6.3 Oralidade 65

4.6.4 Conhecimentos linguísticos 67

4.6.5 Dimensão intercultural 68

4.7 Síntese do capítulo **70**

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS **73**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **77**

1 INTRODUÇÃO

No cenário educacional do século XXI, as práticas de aprendizagem são atravessadas por interações dinâmicas e pela circulação ampliada de saberes, mediadas pelas Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TICE), termo cunhado por Santos (2010). Esses recursos extrapolam os espaços escolares tradicionais e permeiam cotidianamente a vida de docentes e discentes, conferindo à internet o estatuto de lócus de construção de sentidos e de autoria (Leffa, 2003).

Paralelamente, a língua inglesa consolida-se como língua franca global: sua difusão resulta de fatores pessoais, institucionais e socioculturais, convertendo-a em recurso indispensável ao desenvolvimento acadêmico e profissional (Kumaravadivelu, 2012). Nesse contexto, o domínio do inglês amplia as possibilidades de inserção em múltiplas esferas sociais, considerando que a linguagem, conforme Leffa (2020), desempenha papel central na mediação da construção de sentidos e da compreensão do mundo.

As contribuições da Linguística Aplicada reforçam a compreensão de que o ensino de línguas no século XXI exige abordagens pedagógicas alinhadas aos contextos sociotecnológicos e multiculturais contemporâneos, nos quais os sujeitos se constituem como multiletrados (Cope; Kalantzis, 2000; Rojo; Moura, 2022) e transitam por múltiplos modos de representação, leitura e produção de sentidos.

Desde a década de 1980, o avanço tecnológico e a ampliação do acesso às tecnologias digitais têm provocado transformações profundas nos modos de ensinar e aprender, redimensionando o papel do professor e as práticas de pesquisa educacional no Brasil (Almeida, 2008; Valente; Almeida, 2022). Dentre essas transformações, destacam-se a implementação de programas nacionais de informática na educação, como o ProInfo [1]e o Projeto Um Computador por Aluno (UCA)[2]. Essas iniciativas sinalizam uma transição crucial do letramento tradicional para os multiletramentos, conceito que reconhece a multiplicidade

[1] O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), instituído pelo Ministério da Educação em 1997, tem como objetivo promover o uso pedagógico das tecnologias digitais nas escolas públicas de educação básica. O programa envolve a oferta de infraestrutura tecnológica, formação de professores e desenvolvimento de conteúdos digitais, visando à integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) aos processos de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1997; 2007).

[2] O Projeto Um Computador por Aluno (UCA), implementado pelo governo federal a partir de 2007, consistiu na distribuição de laptops educacionais a estudantes e professores da rede pública, com o objetivo de ampliar o acesso às tecnologias digitais e fomentar práticas pedagógicas inovadoras. Inspirado na iniciativa internacional One Laptop per Child (OLPC), o projeto buscou promover a inclusão digital e apoiar novas formas de aprendizagem mediadas por tecnologias (BRASIL, 2010).

de linguagens e modos de comunicação que caracterizam a contemporaneidade (Kalantzis; Cope, 2000).

Contudo, conforme aponta Ribeiro (2016), muitas práticas escolares permanecem centradas no texto verbal, excluindo imagens, gráficos e outras linguagens visuais, o que evidencia a permanência de uma perspectiva linear e unidimensional da leitura e da escrita. Nesse cenário, as práticas pedagógicas exigem reconfigurações que abarque múltiplas formas de linguagem e interação oriundas dos ambientes digitais, marcados pela multimodalidade e [3]pela interatividade (Kress; Van Leeuwen, 2006). Tais ambientes ampliam o entendimento do que significa ser letrado, uma vez que demandam competências que excedem a leitura e a escrita convencionais, exigindo a capacidade de interpretar e produzir significados por meio da articulação entre textos, imagens, sons e outros recursos semióticos (Rojo, 2012).

Conforme aponta o Comitê Gestor da Internet no Brasil (2005), o ano de 1995 marca a abertura da internet comercial no país, fato que impulsionou a disseminação das tecnologias digitais, favorecida pela popularização dos computadores pessoais e das conexões via rede discada. Desde então, os recursos tecnológicos evoluíram significativamente e passaram a consolidar-se como elementos centrais no cotidiano social e educacional. Dispositivos como computadores, notebooks, impressoras, celulares com acesso à internet, tablets e smartphones passaram a integrar o ambiente escolar, transformando as formas de comunicação, interação e circulação de informações. Nesse contexto, Kress (2003) argumenta que esse novo cenário configura uma paisagem semiótica em constante transformação, na qual diferentes modos de representação, como imagem, som e texto, coexistem e reconfiguram os processos de produção de sentido.

Ademais, a incorporação das tecnologias digitais ao contexto educacional dialoga diretamente com os debates sobre multiletramentos, os quais ampliam a noção tradicional de alfabetização ao incluir múltiplos modos de comunicação e expressão. De acordo com Cope e Kalantzis (2000), a complexidade comunicacional da contemporaneidade exige o desenvolvimento de competências diversas para a interpretação e produção de significados em ambientes multimodais, o que implica a formação crítica dos sujeitos frente às múltiplas linguagens que permeiam o cotidiano digital.

Em um contexto educacional cada vez mais atravessado por discursos de inovação tecnológica, a inserção de plataformas digitais tem sido frequentemente apresentada como solução automática para antigos problemas pedagógicos. No entanto, tais discursos tendem a

[3]

ocultar contradições importantes, especialmente quando a integração tecnológica não é acompanhada de condições materiais, formativas e curriculares que assegurem sua efetividade.

Nesse sentido, a adoção estadual da plataforma *GoEnglish* representa um movimento estratégico, mas que não se sustenta apenas pela oferta de recursos digitais: exige aderência concreta às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), do Documento Curricular para Goiás (DC–GO) (Goiás, 2018) e do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR) (Conselho da Europa, 2001; Council of Europe, 2020), bem como mediação docente qualificada, aspectos que, em grande medida, permanecem frágeis.

A efetividade dessa política educacional enfrenta limites que extrapolam a dimensão técnica da plataforma, revelando tensões entre o que é prescrito e o que efetivamente se concretiza nas práticas pedagógicas. Nesse ponto, emergem lacunas significativas, como a ausência de diversidade textual, o predomínio de exercícios automatizados, a fragilidade no tratamento da oralidade e a quase inexistência de práticas voltadas ao desenvolvimento do letramento crítico. Tais questões evidenciam que o simples uso de uma plataforma digital não garante alinhamento pedagógico, tampouco o desenvolvimento das capacidades linguísticas previstas nos documentos oficiais.

Esta dissertação organiza-se em cinco capítulos, além desta introdução. O Capítulo 1 apresenta o referencial teórico que fundamenta a pesquisa, discutindo conceitos como sociedade em rede, tecnologias digitais, multiletramentos, multimodalidade e educação crítica. O Capítulo 2 descreve o percurso metodológico, explicitando a natureza qualitativa da investigação, os procedimentos adotados e os critérios de análise documental e comparativa.

O Capítulo 3 examina os referenciais curriculares oficiais BNCC, o DC–GO e o QECR, apresentando suas principais diretrizes para o ensino de Língua Inglesa. O Capítulo 4 contextualiza a plataforma *GoEnglish,* descrevendo sua estrutura, funcionamento e proposta pedagógica.

O Capítulo 5 realiza a análise comparativa entre a plataforma e os referenciais curriculares, com base nos cinco eixos da BNCC/DC–GO (oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural). Por fim, o Capítulo 6 apresenta as considerações finais, destacando as contribuições da pesquisa para a prática docente e para o aprimoramento das políticas públicas voltadas ao ensino de línguas estrangeiras.

1.1 Objetivo da pesquisa

A presente pesquisa tem como objetivo **analisar o alinhamento da plataforma *GoEnglish* aos referenciais curriculares oficiais que orientam o ensino de Língua Inglesa no 9º ano do Ensino Fundamental da rede estadual da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO), no município de Novo Gama**, buscando identificar tanto seu potencial contributivo quanto suas limitações pedagógicas no contexto educacional em que está inserida.

Justifica-se pela necessidade de avaliar em que medida essa ferramenta, recentemente implementada pela SEDUC-GO, articula-se às orientações da BNCC (BRASIL, 2018) do DC–GO (GOIÁS, 2018) e do QECR (2001) e de que forma contribui para uma aprendizagem significativa que contemple não apenas aspectos linguísticos, mas também os eixos estruturantes da proposta curricular vigente, isto é, oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural (BNCC, 2018). Ao concentrar-se nesse recorte específico, o estudo busca oferecer uma análise situada das implicações pedagógicas do uso da plataforma no contexto da escola pública goiana.

Destaca-se que, segundo a proposta da própria plataforma, o conteúdo encontra-se estruturado em níveis progressivos, cada qual subdividido em unidades e lições que contemplam aspectos como vocabulário, gramática, leitura, compreensão auditiva e produção oral e escrita. Para esta pesquisa, contudo, delimita-se a análise às Unidades 1 e 2 do nível A1 (*Basic*), apresentadas pela *GoEnglish* como correspondentes ao 9º ano do Ensino Fundamental, garantindo-se, assim, um recorte coerente com as orientações curriculares do DC–GO e da BNCC.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo se compõe de seis seções, sendo as três primeiras constituídas pelos pilares teóricos deste estudo. A primeira discute a sociedade em rede e os novos paradigmas da educação, ressaltando como os processos de digitalização e circulação de informações em escala global impactam as práticas escolares. A segunda seção aborda o papel das plataformas digitais no ensino de línguas, destacando tanto suas potencialidades quanto os riscos de um uso tecnicista e descontextualizado. A terceira se concentra nos multiletramentos, na multimodalidade e na cultura digital, oferecendo a lente teórica necessária para compreender a aprendizagem em ambientes multimodais e a importância da diversidade cultural nos processos de significação.

Na sequência, a quarta seção apresenta os referenciais curriculares que orientam o ensino de Língua Inglesa no Brasil e em Goiás (BNCC, DC–GO), bem como o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, com vistas a estabelecer parâmetros comparativos. A quinta seção discute a mediação docente e os desafios do acesso digital, enfatizando que a efetividade de propostas pedagógicas mediadas por plataformas depende de políticas públicas, de infraestrutura adequada e, sobretudo, de práticas docentes críticas e contextualizadas. A sexta e última seção sintetiza as seções anteriores.

Assim, esta fundamentação teórica sustenta a análise a ser desenvolvida no quarto capítulo, permitindo examinar em que medida a *GoEnglish* se articula aos referenciais curriculares e pedagógicos contemporâneos, bem como às condições concretas do ensino de inglês na rede pública de Goiás.

2.1 Sociedade em rede e os novos paradigmas da educação

O início do século XXI é marcado por profundas transformações sociais, políticas e culturais desencadeadas pela revolução tecnológica e pela difusão das TICE. Essas mudanças deram origem ao que Castells (1999) denominou “sociedade em rede”, conceito que descreve a nova morfologia social da era da informação. Segundo o autor, “os fluxos de informação tornam-se mais importantes que os lugares” (Castells, 1999, p. 45), de modo que as redes digitais passam a organizar a economia, a cultura e também a educação. Essa reorganização social instaura novos paradigmas para a escola, que precisa lidar com fluxos comunicativos globais, acelerados e hiperconectados.

Nesse cenário, a noção de cibercultura proposta por Lévy (1999) torna-se fundamental. Para o autor, “ninguém sabe tudo, cada um sabe alguma coisa, e é na conexão

dessas competências que se constrói a inteligência coletiva" (Lévy, 1999, p. 29). O conhecimento deixa de ser monopólio de instituições ou especialistas e passa a circular em rede, construído colaborativamente por sujeitos que interagem em ambientes virtuais. Isso exige que a escola se configure como espaço de mediação e articulação de saberes, acolhendo múltiplas vozes e saberes oriundos de práticas digitais cotidianas.

Essas transformações impactam diretamente a educação. Moran (2015, p. 32) observa que "os alunos já não aprendem apenas com professores, mas em múltiplas fontes digitais, abertas e interativas, que lhes permitem explorar conhecimentos de forma mais autônoma e personalizada". A escola, portanto, deixa de ser o único espaço de acesso ao saber e precisa assumir uma função crítica, favorecendo a construção de aprendizagens significativas e colaborativas.

Nessa mesma direção, Kenski (2012, p. 39) argumenta que "a inserção das tecnologias digitais no cotidiano escolar não é apenas uma questão de recursos, mas de novas formas de organização do conhecimento e de novas práticas pedagógicas". Para a autora, a permanência em modelos tradicionais de ensino compromete a relevância da escola frente a uma sociedade em que os estudantes já interagem com múltiplas linguagens digitais.

A emergência da sociedade em rede também produz tensões. Sacristán (2017), alerta que as reformas curriculares e as políticas educacionais frequentemente ignoram as condições reais de implementação, o que gera um abismo entre o prescrito e o vivido. Apple (2006) complementa essa crítica ao destacar que a educação, quando orientada por lógicas de mercado e discursos de modernização, corre o risco de se tornar tecnicista, reproduzindo desigualdades em vez de superá-las.

No campo do ensino de línguas, os debates em torno da globalização, da cultura digital e da circulação do inglês como língua de comunicação internacional tornam-se particularmente centrais para a reflexão pedagógica contemporânea. Parte-se, neste estudo, do entendimento de que esse cenário impõe à escola desafios que extrapolam o domínio de estruturas linguísticas, exigindo práticas de ensino que considerem a linguagem como prática social, histórica e ideologicamente situada.

Conforme argumenta Almeida Filho (2012), o ensino de línguas deve favorecer a formação de sujeitos capazes de interagir criticamente em diferentes contextos socioculturais, o que se alinha aos pressupostos da Linguística Aplicada crítica, ao deslocar o foco do ensino da língua como sistema para a linguagem como ação e produção de sentidos. No entanto, quando esse referencial teórico é confrontado com propostas didáticas amplamente difundidas

em ambientes digitais, emergem tensões significativas entre concepções críticas de ensino e práticas que tendem à padronização, à fragmentação de conteúdos e à centralidade do treino linguístico.

É nesse contexto que se insere a discussão sobre a utilização de plataformas digitais no ensino de línguas, como a *GoEnglish*. Defende-se, nesta pesquisa, que tais plataformas devem ser analisadas para além de sua funcionalidade tecnológica, considerando-se as concepções de ensino e aprendizagem que as sustentam. Embora apresentem recursos multimodais que potencialmente ampliam as formas de acesso à língua inglesa, essas ferramentas frequentemente operam segundo uma lógica tecnicista, marcada pela automatização de tarefas, pela linearidade dos percursos e pela mensuração do desempenho, o que pode limitar a construção de sentidos mais complexos e situados. Assim, torna-se necessário problematizar em que medida a multimodalidade presente nessas plataformas contribui efetivamente para práticas de letramento crítico ou se restringe a uma diversificação superficial de modos semióticos.

Nesse cenário, a mediação docente assume papel central, uma vez que é por meio dela que as atividades propostas podem ser ressignificadas, ampliadas e articuladas às demandas formativas previstas nos documentos curriculares e às realidades socioculturais dos estudantes. Argumenta-se, portanto, que a criticidade no uso de plataformas digitais não está dada pelo recurso em si, mas pela forma como ele é integrado às práticas pedagógicas. Dessa maneira, a análise desenvolvida na seção seguinte busca examinar, de modo sistemático, como a plataforma *GoEnglish* se organiza e opera à luz de categorias analíticas como mediação, tecnicismo, multimodalidade e criticidade, investigando seus alinhamentos, tensões e limites no contexto do ensino de Língua Inglesa no 9º ano do Ensino Fundamental da escola pública.

2.2 Plataformas digitais e a mediação tecnológica no ensino de línguas

O avanço das tecnologias digitais transformou significativamente as práticas educativas, sobretudo no campo do ensino de línguas. A incorporação das Tecnologias de Informação, Comunicação e Expressão amplia as possibilidades pedagógicas ao integrar não apenas a circulação de informações e a interação comunicativa, mas também a dimensão da autoria e da expressão multimodal. Diferentemente das concepções mais tradicionais das TICs, esse conceito, introduzido por Santos (2010), evidencia a centralidade da produção de conteúdos e da participação ativa dos sujeitos na cultura digital.

Como explica Santos (2021, p. 228),

> as TICs incluem o termo ‘digital’ para excluir as tecnologias analógicas e o termo ‘expressão’ para incluir a autoria de conteúdos multimodais, isto é, textos, sons, imagens e vídeos, que caracterizam a cultura digital emergente.

Essa definição reforça que os recursos digitais não devem ser compreendidos apenas como ferramentas auxiliares, mas como verdadeiros ambientes de criação, autoria e colaboração.

Nessa mesma perspectiva, Simon (2015) argumenta que as tecnologias digitais, por seu caráter disruptivo, exigem novas pedagogias que dialoguem com os modos contemporâneos de produção e circulação do conhecimento. O autor sustenta que inovações digitais tendem a subverter modelos tradicionais de ensino, convocando as escolas a repensar suas lógicas de funcionamento.

Assim, o uso pedagógico das TICE desloca sua compreensão de simples instrumentos para meios de construção coletiva de saberes, exigindo metodologias que favoreçam a criticidade, a autoria estudantil e a integração entre diferentes linguagens, em articulação direta com as propostas de multiletramentos e com a cultura digital emergente. No campo educacional, Simon (2015, p. 64) reforça que “o uso pedagógico das tecnologias digitais exige rupturas metodológicas que acompanhem a radicalidade das próprias inovações tecnológicas”. Nessa mesma linha, Christensen, Horn e Johnson (2012, p. 23) acrescentam que “as tecnologias disruptivas transformam estruturas rígidas ao oferecer novas formas de personalização da aprendizagem”, o que desafia modelos tradicionais de ensino centrados na transmissão de conteúdos.

A literatura brasileira também enfatiza os limites de uma adoção acrítica dessas tecnologias. Leffa (2012, p. 19) adverte que “a tecnologia por si só não inova a prática pedagógica”, sublinhando que seu potencial educativo só se concretiza quando articulado à intencionalidade docente e a metodologias participativas. Paiva (2013), por sua vez, complementa que a mediação pedagógica deve orientar o estudante a explorar as potencialidades interativas das plataformas, pois, sem esse acompanhamento, há o risco de reduzir a aprendizagem a um consumo passivo de exercícios.

Além disso, a experiência de diferentes estados brasileiros demonstra que o sucesso de programas mediados por plataformas digitais depende de condições estruturais e formativas. Em São Paulo, o Centro de Mídias SP (São Paulo, 2020) buscou integrar conteúdos digitais ao currículo, mas enfrentou dificuldades relacionadas à desigualdade de acesso e à formação docente. No Mato Grosso, o programa Mais Inglês (Mato Grosso, 2022) foi apontado como

inovador por instituições internacionais, mas também revelou limitações decorrentes da falta de infraestrutura em determinadas regiões. No Paraná, o projeto Inglês Paraná (Paraná, 2021) teve como objetivo ampliar o acesso à língua inglesa; contudo, como indicam análises críticas, o risco de reduzir a proposta a um treinamento de cunho tecnicista ainda se mantém.

Rojo e Moura (2022) argumentam que plataformas digitais educacionais não configuram, por si mesmas, propostas pedagógicas consolidadas; constituem, antes, espaços tecnológicos cuja potência formativa depende da mediação docente crítica e intencional. Sem essa intervenção reflexiva, os recursos multimodais que oferecem como vídeos, simulações e atividades gamificadas tendem a assumir um caráter meramente instrumental, reduzindo-se a exercícios automatizados e esvaziando seu potencial de promover práticas de letramento críticas e significativas. Nesse sentido, as autoras ressaltam que "a tecnologia, por si só, não garante inovação pedagógica; é a mediação docente que transforma recursos digitais em práticas de letramento crítico e socialmente relevantes" (Rojo; Moura, 2022, p. 41). Dessa perspectiva, a análise de plataformas educacionais exige considerar não apenas os recursos tecnológicos que oferecem, mas sobretudo as formas de mediação pedagógica que orientam seu uso no contexto escolar. Assim, compreender o papel da plataforma *GoEnglish* no ensino de língua inglesa implica examinar de que modo seus recursos multimodais podem ser mobilizados em práticas de ensino que favoreçam a participação crítica dos estudantes e a construção de sentidos em diferentes linguagens.

Sua efetividade, portanto, depende menos da tecnologia em si e mais da mediação docente, das condições de acesso e das políticas públicas que sustentam seu uso. Nesse sentido, Kenski (2012, p. 45) lembra que "o professor não perde relevância diante das tecnologias, mas assume uma função ainda mais estratégica: a de orientar e ressignificar as informações disponíveis", reforçando o protagonismo docente nesse processo. Além disso, Apple (2006, p. 39) alerta para o risco de que "as reformas educacionais orientadas pela lógica tecnicista acabem reforçando desigualdades estruturais em vez de superá-las", evidenciando que políticas públicas superficiais podem comprometer os potenciais pedagógicos das plataformas.

Essa compreensão é fundamental para problematizar a adoção da plataforma *GoEnglish* no contexto da rede estadual de Goiás, objeto desta pesquisa, uma vez que sua efetividade não pode ser analisada de forma isolada, mas articulada às condições reais da escola pública.

2.3 Multiletramentos, multimodalidade e cultura digital

O conceito de multiletramentos, desenvolvido pelo Grupo de Nova Londres, coletivo de pesquisadores que publicou, em 1996, o manifesto sobre multiletramentos emerge como resposta às transformações sociais, culturais e tecnológicas que ampliaram os modos de produção de sentidos no mundo contemporâneo. Em consonância com a discussão anterior sobre as Tecnologias de Informação, Comunicação e Expressão, os autores destacam que a globalização, a diversidade cultural e a intensificação do uso de tecnologias digitais exigem da escola novas formas de lidar com a linguagem, compreendendo-a como prática social situada em diferentes contextos e mídias. Nesse sentido, os multiletramentos configuram-se como alternativa a modelos escolares centrados em letramentos homogêneos e normativos, ao reconhecer a multiplicidade de linguagens que atravessam o cotidiano dos estudantes e a centralidade da autoria na cultura digital.

Essa concepção crítica e emancipadora articula-se diretamente à multimodalidade, compreendida como o reconhecimento de que a comunicação e a aprendizagem contemporâneas ocorrem por meio da integração de múltiplos modos semióticos, como linguagem verbal, imagem, som, movimento e organização espacial. Conforme discutido anteriormente no âmbito das Tecnologias de Informação, Comunicação e Expressão (TICE), a produção de sentidos na cultura digital não se restringe à escrita, mas envolve a combinação dinâmica de diferentes recursos expressivos. Nessa perspectiva, Kress (2010) argumenta que cada modo possui potenciais específicos de significação que, quando articulados, ampliam as possibilidades de representação e interpretação. Jewitt (2008) acrescenta que compreender os processos de aprendizagem na contemporaneidade requer reconhecer que o conhecimento circula em múltiplas linguagens e mídias, o que demanda da escola práticas pedagógicas capazes de integrar criticamente esses modos ao currículo.

Nessa perspectiva, o ensino de línguas desloca-se de uma abordagem centrada prioritariamente na escrita para práticas sociais situadas, nas quais a multiplicidade de vozes, linguagens e recursos expressivos constitui o próprio processo de aprendizagem. Lankshear e Knobel (2011) reforçam esse entendimento ao argumentarem que os novos letramentos emergem de práticas sociais mediadas por tecnologias digitais, nas quais ler e escrever significam participar, colaborar e produzir em rede. Assim, a pedagogia dos multiletramentos converge com a noção de Tecnologias de Informação, Comunicação e Expressão (TICE) ao enfatizar a autoria, a colaboração e a criticidade como dimensões centrais do trabalho pedagógico em contextos sociotecnológicos e culturalmente plurais.

No âmbito da cultura digital, a multiplicidade de modos, mídias e interações exige práticas pedagógicas que ultrapassem a lógica da transmissão e favoreçam a participação ativa dos estudantes. Plataformas digitais educacionais, como a *GoEnglish*, mobilizam recursos visuais, sonoros e interativos que podem potencializar a construção de significados e o desenvolvimento da competência comunicativa. No entanto, conforme já argumentado na discussão sobre TICE, tais potencialidades só se concretizam quando acompanhadas por uma mediação docente crítica e reflexiva, que oriente o uso desses recursos para além do consumo passivo de conteúdos.

Esse paradigma rompe com a noção de letramento único e normativo, ampliando a compreensão das práticas de linguagem para incluir a diversidade cultural, midiática e discursiva que caracteriza a sociedade em rede. Ao mesmo tempo, redefine o papel da escola que, de transmissora de normas fixas, passa a ser concebida como espaço de circulação crítica de sentidos, no qual se valoriza a pluralidade de vozes e perspectivas. Como observa Rojo (2012), trabalhar com multiletramentos implica inserir os estudantes em práticas que mobilizam múltiplas linguagens e modos de significação, favorecendo a criticidade e a participação ativa em contextos digitais e interculturais.

No contexto brasileiro, Ferraz (2019) ressalta que compreender a educação na cibercultura implica reconhecer a emergência de novas práticas de leitura, escrita e interação mediadas por tecnologias digitais, as quais transformam os modos de ensinar e aprender. Segundo a autora, "as tecnologias da informação e comunicação instauram novas formas de sociabilidade e produção de conhecimento, exigindo da escola e dos professores uma revisão de suas práticas e de seus papéis" (Ferraz, 2019, p. 25). Nesse cenário, marcado pela intensificação do uso de plataformas digitais educacionais como a *GoEnglish*, implementada na rede pública estadual de Goiás, os multiletramentos tornam-se uma chave analítica fundamental para compreender como os sujeitos se inserem criticamente nos ecossistemas digitais.

Ferraz (2019) enfatiza que os multiletramentos não se restringem à ampliação das linguagens, mas implicam a formação de sujeitos capazes de atuar de forma ética e colaborativa nas redes, promovendo autoria, criticidade e o enfrentamento das desigualdades de acesso e participação. A autora destaca, ainda, que a formação docente deve ultrapassar o domínio técnico das ferramentas e articular "o saber tecnológico, o saber pedagógico e o saber ético" (Ferraz, 2019, p. 82), de modo que o professor atue como mediador capaz de tecer redes de conhecimento. Nesse contexto, no âmbito da escola pública goiana, o trabalho com

plataformas digitais como a *GoEnglish* demanda uma mediação pedagógica que integre multiletramentos, multimodalidade e cultura digital, em consonância com os princípios das Tecnologias de Informação, Comunicação e Expressão (TICE), favorecendo práticas colaborativas, críticas e socialmente transformadoras.

Esse entendimento dialoga diretamente com a concepção freireana de educação como prática libertadora, segundo a qual "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção" (Freire, 1996, p. 47). Tal perspectiva reforça o papel do professor como mediador e coautor do processo educativo, aspecto também enfatizado por Ferraz (2019) ao tratar da atuação ética do docente nas redes digitais. Articulada aos multiletramentos e às TICE, essa visão evidencia que a integração das tecnologias digitais à prática pedagógica deve estar orientada por valores de emancipação e criticidade, e não por uma adaptação meramente técnica às plataformas.

Nessa mesma direção, Gee (2000; 2004) compreende os letramentos como práticas sociais situadas, atravessadas por relações de poder, identidades e culturas locais, ampliando a noção de ensinar e aprender para além do domínio linguístico. Street (2014), ao propor o modelo ideológico de letramento, reforça que as práticas de leitura e escrita são sempre social e politicamente situadas. Lankshear e Knobel (2008) acrescentam que os novos letramentos digitais implicam colaboração, remixagem e circulação de sentidos em rede, elementos centrais da cultura digital que precisam ser incorporados de forma crítica ao ensino.

A perspectiva da multimodalidade, desenvolvida por Kress e Van Leeuwen (2006, p. 1), aprofunda essa discussão ao afirmar que "todo texto é multimodal porque combina modos como imagem, escrita, layout, som, fala, gesto e movimento". Essa compreensão rompe com a centralidade da escrita como forma hegemônica de comunicação e reforça a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a leitura e a produção crítica de textos multimodais. No campo da educação linguística, isso implica deslocar o foco da simples reprodução de estruturas gramaticais para a formação de leitores e produtores de textos capazes de transitar criticamente entre diferentes linguagens e mídias.

Santaella (2013) amplia esse debate ao inserir a dimensão da cultura digital, caracterizada pela hipertextualidade, pela convergência de linguagens e pela interatividade. Para a autora, a leitura contemporânea é rizomática e não linear, exigindo dos sujeitos habilidades de navegação, recomposição de percursos e construção de sentidos em ambientes marcados pela multiplicidade de informações. Esses desafios reforçam a necessidade de uma

educação linguística comprometida com o desenvolvimento de competências críticas de seleção, interpretação e produção de sentidos em rede.

No ensino de línguas, os multiletramentos, em articulação com a multimodalidade e com as TICE, deslocam o foco da aprendizagem da mera reprodução de estruturas linguísticas para a inserção dos sujeitos em práticas sociais situadas de linguagem. Nesse contexto, embora plataformas digitais possam potencializar esse movimento ao disponibilizar atividades multimodais e interativas como simulações comunicativas e produções colaborativas sua efetividade depende, conforme assinala Rojo (2012), de uma mediação pedagógica intencional e crítica, capaz de integrar tais recursos a práticas socialmente significativas e a processos de letramento crítico.

A seguir, apresento a sistematização das principais contribuições teóricas sobre multiletramentos, multimodalidade e cultura digital é apresentada no Quadro 1.

Quadro 1 – Contribuições teóricas sobre multiletramentos, multimodalidade e cultura digital

Autor(es)	**Conceito central**	**Contribuição para o ensino de línguas**
Cope e Kalantzis (2000)	Multiletramentos: diversidade cultural e modos de significação.	Ensinar línguas exige competências para atuar em contextos multimodais e culturalmente diversos.
Rojo (2012); Rojo e Moura (2022)	Multiletramentos no Brasil: diversidade cultural, crítica e práticas digitais.	Ênfase em práticas pedagógicas críticas, valorizando culturas locais e discursos midiáticos.
Kress e Van Leeuwen (2006)	Multimodalidade: construção de sentidos por meio da integração de modos semióticos.	A leitura e a produção em língua estrangeira exigem combinar imagem, som, palavra e movimento.
Santaella (2013)	Cultura digital: interatividade, hipertextualidade e convergência de linguagens.	O aprendiz deve desenvolver competências críticas de navegação em ambientes digitais e não lineares.

Fonte: Autoria própria a partir de Cope e Kalantzis (2000), Kress e Van Leeuwen (2006), Rojo (2012), Santaella (2013) e Rojo e Moura (2022).

O quadro apresentado evidencia que os multiletramentos e a multimodalidade constituem referenciais centrais para a compreensão do papel das plataformas digitais na formação linguística. Ao sistematizar esses aportes teóricos, ele explicita que a efetividade pedagógica dessas plataformas depende de uma mediação crítica, capaz de transformar recursos digitais em práticas de letramento significativas. Tais pressupostos dialogam

diretamente com os referenciais curriculares nacionais e internacionais, que serão analisados na próxima seção.

2.4 Referenciais curriculares para o ensino de língua inglesa

A organização curricular do ensino de línguas no Brasil encontra-se ancorada em documentos normativos que estabelecem princípios, competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo da educação básica. Entre os principais referenciais estão a BNCC (Brasil, 2018), o Documento Curricular para Goiás – DC–GO (Goiás, 2018) e o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) (Conselho da Europa, 2001; Council of Europe, 2020), os quais constituem importantes parâmetros para a compreensão das diretrizes pedagógicas contemporâneas voltadas ao ensino de Língua Inglesa.

A BNCC (Brasil, 2018, p. 241) destaca que o ensino de inglês deve contribuir para a formação do "cidadão crítico, capaz de interagir em diferentes esferas da vida social e de compreender o inglês como língua de circulação internacional". O documento enfatiza que a aprendizagem da língua estrangeira deve favorecer a inserção dos estudantes em práticas sociais significativas, possibilitando a mobilização de recursos linguísticos, discursivos e culturais em diferentes situações de comunicação, incluindo gêneros orais, escritos e multimodais. Tal concepção afasta-se de uma visão meramente instrumental da língua estrangeira, ao situá-la como prática social que possibilita a participação ativa dos sujeitos em contextos locais e globais.

Nessa direção, a BNCC (Brasil, 2018) valoriza o desenvolvimento de competências interculturais, de modo que o estudante reconheça a diversidade cultural e seja capaz de refletir criticamente sobre os discursos que circulam em escala global. Como observa Rojo (2012), esse entendimento reflete uma concepção ampliada de letramento, que ultrapassa a decodificação e envolve a inserção em práticas sociais de linguagem mediadas por múltiplas linguagens e mídias. De forma convergente, Rojo e Moura (2022) argumentam que a formação linguística precisa estar alinhada à cultura digital e aos multiletramentos, preparando os estudantes não apenas para consumir, mas para produzir criticamente textos e discursos em ambientes multimodais.

As habilidades de Língua Inglesa na BNCC (Brasil, 2018) organizam-se em cinco eixos (oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural) que orientam a progressão da aprendizagem ao longo do Ensino Fundamental e Médio. Essa organização reflete uma compreensão de ensino de línguas que articula diferentes práticas de

linguagem e reconhece a centralidade da multimodalidade nos processos de significação. Assim, a BNCC (Brasil, 2018) propõe uma abordagem orientada pela criticidade, pela diversidade e pela participação ativa dos estudantes na cultura digital e intercultural contemporânea.

No âmbito estadual, o DC–GO (Goiás, 2018) adapta as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018) às especificidades do contexto goiano, reforçando a valorização da diversidade cultural e linguística da região. Sua elaboração resultou de um processo de consulta pública, buscando assegurar legitimidade social e alinhamento às realidades locais. Como lembra Sacristán (2017, p. 56), "o currículo prescrito só se realiza plenamente quando encontra as condições reais de sua prática em sala de aula", o que indica que políticas curriculares inovadoras podem se esvaziar diante de desigualdades estruturais e limitações institucionais.

No cenário internacional, o QECR (2001) constitui um marco de referência para o ensino, a aprendizagem e a avaliação de línguas estrangeiras. Organizado em seis níveis de proficiência (A1 a C2), o documento descreve progressivamente as competências comunicativas esperadas, com ênfase na compreensão e na produção oral e escrita em situações reais de uso. Conforme salienta o Conselho da Europa (2001, p. 24), o objetivo central do QECR é "fornecer uma base comum para a elaboração de programas de línguas", orientando professores e aprendizes a partir de descritores claros do que o estudante é capaz de realizar em cada nível.

Essa padronização internacional tem possibilitado a construção de parâmetros comparáveis entre diferentes sistemas educacionais, favorecendo a mobilidade acadêmica e profissional em um mundo globalizado. A versão atualizada do documento, conforme *Council of Europe*, 2020), amplia esse horizonte ao incorporar dimensões como mediação, plurilinguismo e competências interculturais, aproximando-se dos debates contemporâneos sobre multiletramentos e práticas sociais de linguagem.

Nesse sentido, o QECR passa a dialogar de forma mais direta com as exigências de uma sociedade em rede, marcada pela circulação de sujeitos entre diferentes idiomas e contextos culturais. No entanto, a utilização do QECR em contextos nacionais não implica sua adoção automática, mas um diálogo crítico com as realidades locais. Essa postura evita a imposição de padrões externos a contextos marcados por desigualdades digitais, limitações estruturais e desafios formativos dos professores, fatores que impactam diretamente a efetividade das políticas curriculares (Sacristán, 2017; Apple, 2006).

A leitura articulada dos três documentos permite identificar convergências importantes: todos reconhecem a língua como prática social e atribuem centralidade à interculturalidade. A BNCC (Brasil, 2018) estabelece parâmetros nacionais, o DC–GO (Goiás, 2018) os contextualiza para o estado de Goiás, e o QECR (Conselho da Europa, 2001; Council of Europe, 2020) oferece referenciais internacionais de proficiência e uso da língua. Nesse contexto, a análise da plataforma *GoEnglish* exige examinar em que medida suas atividades contemplam os eixos da BNCC e do DC–GO e se a progressão proposta dialoga com os descritores do QECR.

À luz dos multiletramentos e das TICE, essa análise não se limita à verificação de alinhamentos formais, mas considera se a plataforma promove práticas de linguagem situadas, multimodais e socialmente significativas, que favoreçam a autoria, a criticidade e a participação ativa dos estudantes. Trata-se, portanto, de avaliar se os recursos digitais disponibilizados são mediados pedagogicamente de modo a transformar-se em práticas de letramento crítico ou se permanecem restritos à reprodução de abordagens tradicionais de ensino em novos suportes tecnológicos. A sistematização dessas aproximações é apresentada no Quadro 2.

Quadro 2 – Contribuições dos referenciais curriculares para o ensino de Língua Inglesa

Documento	**Ênfase central**	**Contribuições para o ensino de línguas**	**Desafios identificados**
BNCC (BRASIL, 2018)	Formação cidadã e uso da língua como prática social.	Organização em eixos (oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural).	Implementação desigual entre escolas; necessidade de formação docente crítica.
DC–GO (GOIÁS, 2018)	Adequação às especificidades regionais e valorização da diversidade cultural.	Integra diretrizes nacionais ao contexto local; reforça mediação docente e equidade digital.	Desigualdade de acesso a recursos tecnológicos e infraestrutura escolar.
QECR (2001; 2020)	Competências comunicativas em seis níveis de proficiência.	Ênfase em situações reais de uso, mediação, plurilinguismo e competências interculturais.	Distanciamento entre parâmetros internacionais e realidades educacionais brasileiras.

Fonte: Autoria própria com base em Brasil (2018), Goiás (2018), Conselho da Europa (2001) e Council of Europe (2020).

O quadro apresentado evidencia que os três referenciais convergem ao compreender a língua como prática social e ao valorizar a interculturalidade, embora apresentem enfoques

distintos: a BNCC (Brasil, 2018) define competências de âmbito nacional; o DC–GO (Goiás, 2018) contextualiza essas orientações para o estado de Goiás; e o CEFR (Conselho da Europa, 2001; Council of Europe, 2020) estabelece parâmetros internacionais. Essa triangulação de referenciais constitui a base analítica para a investigação da *GoEnglish*, possibilitando avaliar em que medida a plataforma dialoga com os eixos curriculares e com as competências comunicativas e interculturais previstas. A próxima seção discutirá os desafios relacionados à mediação docente e ao acesso digital nesse cenário.

2.5 Currículos, mediação docente e desafios do acesso digital

A integração das tecnologias digitais ao ensino de línguas não pode ser compreendida de forma descontextualizada, devendo considerar, de maneira articulada, os currículos, a mediação docente e as condições reais de acesso digital. Embora documentos como a BNCC (Brasil, 2018), o DC–GO (Goiás, 2018) e o QECR (Council of Europe, 2001; 2020) apresentem princípios orientadores voltados a uma formação linguística ampla e comunicativa, sua efetividade não se concretiza de forma automática. Essas orientações ganham sentido à medida que são interpretadas, negociadas e materializadas no cotidiano escolar, por meio das práticas docentes, em contextos atravessados por disputas políticas, limitações materiais e desigualdades de acesso às tecnologias digitais. Nesse cenário, torna-se necessário adotar uma concepção de educação que compreenda o ensino como prática social e formativa, capaz de responder criticamente às condições concretas em que se realiza.

É a partir dessa compreensão que o pensamento de Paulo Freire (1996, p. 47) oferece contribuições centrais, ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Sob essa perspectiva, a educação configura-se como prática libertadora, na qual os sujeitos são concebidos como agentes ativos na construção crítica de seus saberes. Tal entendimento desloca concepções tradicionais de currículo, que deixam de ser vistas como listas fixas e neutras de conteúdos para serem compreendidas como campos de escolhas, disputas e negociações, atravessados por dimensões históricas, sociais e ideológicas.

No contexto do ensino mediado por tecnologias digitais, essa concepção assume relevância ainda maior, uma vez que o currículo se concretiza por meio de decisões pedagógicas que envolvem não apenas o que ensinar, mas como, para quem e em que condições de acesso. Assim, a mediação docente emerge como elemento central para tensionar prescrições curriculares e propostas tecnológicas diante das desigualdades digitais,

evitando que o uso de plataformas educacionais aprofunde exclusões e, ao contrário, contribua para práticas pedagógicas mais equitativas e criticamente orientadas.

Essa dimensão crítica é reiterada por autores que analisam a relação entre currículo, práticas pedagógicas e contextos escolares. Apple (2006, p. 39) observa que "o currículo nunca é neutro, mas resultado de relações de poder que definem quais conhecimentos são legitimados como válidos", destacando que decisões curriculares expressam interesses sociais, políticos e culturais. Em consonância, Sacristán (2017) argumenta que o currículo ultrapassa o plano normativo e se concretiza efetivamente na prática cotidiana das escolas, sendo moldado pelas condições institucionais, pelos recursos disponíveis e pelas ações mediadoras dos professores.

No caso da plataforma *GoEnglish*, essa perspectiva torna-se particularmente relevante. Embora o material apresente uma organização curricular orientada por níveis linguísticos e conteúdos graduais, sua efetividade depende das condições concretas de cada escola e da forma como os docentes interpretam, selecionam e ressignificam suas atividades. A predominância de exercícios automatizados, a limitada diversidade de gêneros discursivos e a reduzida exploração de práticas comunicativas situadas indicam que, sem mediação crítica, a plataforma tende a reproduzir modelos tecnicistas que não atendem plenamente às demandas da BNCC, do DC–GO ou do QECR. Assim, no âmbito da educação linguística, torna-se evidente que a adoção da *GoEnglish* só se converte em prática pedagógica significativa quando o professor assume um papel ativo na problematização dos conteúdos, na ampliação das propostas e na transformação das tarefas digitais em experiências de letramento crítico e socialmente relevantes.

A atuação docente, nesse contexto, é central. Kenski (2012, p. 45) ressalta que "o professor não perde relevância diante das tecnologias, mas assume uma função ainda mais estratégica: a de orientar e ressignificar as informações disponíveis". Essa afirmação explicita o deslocamento do papel docente de transmissor de conteúdos para mediador intencional, responsável por guiar os estudantes na seleção, interpretação e atribuição de sentido às múltiplas informações que circulam em ambientes digitais. Como destaca a autora, o professor atua como curador crítico de saberes, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia intelectual e de práticas de letramento digital alinhadas à realidade social dos estudantes.

Almeida (2008, p. 67) complementa essa discussão ao afirmar que "as tecnologias não são neutras; trazem em si valores, modos de uso e intenções que precisam ser apropriados

pedagogicamente". Tal constatação reforça que a presença de plataformas digitais, como a *GoEnglish*, não garante, por si só, inovação pedagógica. Sua efetividade depende da forma como são integradas ao planejamento didático e às práticas de sala de aula, de modo a evitar usos mecanicistas e promover inclusão, criticidade e protagonismo estudantil.

Entretanto, a realidade das redes públicas brasileiras evidencia desafios significativos que comprometem a universalização das propostas curriculares. A desigualdade no acesso à internet e a equipamentos digitais não pode ser reduzida à presença ou ausência de dispositivos, devendo ser analisada em sua complexidade estrutural, considerando fatores como conectividade, formação docente e continuidade das políticas públicas. A exclusão digital manifesta-se em múltiplas dimensões (acesso, uso, formação e apropriação pedagógica), uma vez que, como aponta o Comitê Gestor da Internet no Brasil (2024, p. 7), "superar a exclusão digital vai além de simplesmente garantir acesso à Internet; é necessário conectividade de qualidade e ausência de barreiras que limitem o uso".

Essa constatação dialoga com Sorj (2005), que relaciona a exclusão digital a fatores sociais e políticos que condicionam o acesso e o uso das tecnologias na sociedade contemporânea. No campo educacional, Silva et al. (2005) defendem a necessidade de uma formação crítica para o uso das tecnologias, enquanto Coscarelli e Ribeiro (2011) ressaltam a importância de integrar os recursos digitais às práticas pedagógicas de modo significativo. Nessa mesma direção, Kenski (2012) argumenta que a inserção das tecnologias no espaço escolar só se torna efetivamente relevante quando acompanhada de estratégias que assegurem sua continuidade e apropriação pedagógica. De modo semelhante, Pretto (2010) destaca que as tecnologias digitais precisam ser incorporadas a projetos coletivos de inovação educacional, evitando abordagens superficiais e imediatistas. Nesse contexto, a incorporação de plataformas digitais educacionais no ensino de línguas exige considerar não apenas os recursos tecnológicos disponíveis, mas também as formas de mediação pedagógica que orientam seu uso no cotidiano escolar.

Outro desafio refere-se à distância entre currículo prescrito e currículo praticado. Sacristán (2017) diferencia o currículo oficial daquele que se concretiza na sala de aula, ressaltando que a mediação docente constitui o ponto de encontro entre ambos. Segundo o autor, "a distância entre o currículo prescrito e o vivido é inevitável, pois nenhum documento normativo pode dar conta da complexidade da prática educativa" (Sacristán, 2017, p. 27). Aplicada ao ensino de línguas mediado por tecnologias, essa noção permite afirmar que não basta que documentos como a BNCC (Brasil, 2018), ou o DC–GO (Goiás, 2018) prevejam

multiletramentos e práticas multimodais; é necessário que os professores disponham de condições materiais e formativas adequadas para concretizá-las no cotidiano escolar.

Nesse quadro, compreender o papel da tecnologia no ensino de Língua Inglesa exige ir além da análise dos dispositivos e das plataformas, considerando os sujeitos, as condições estruturais e as políticas curriculares que orientam sua utilização. A mediação crítica do professor, ancorada em referenciais teóricos sólidos e comprometida com práticas de multiletramentos, emerge como condição indispensável para que os recursos digitais promovam aprendizagens significativas, emancipatórias e socialmente relevantes. Essa compreensão é fundamental para problematizar a adoção da plataforma *GoEnglish* no contexto da rede estadual de Goiás, objeto desta pesquisa, cuja efetividade não pode ser analisada de forma isolada, como solução tecnológica autossuficiente, mas deve ser articulada às condições reais da escola pública, às políticas de inclusão digital e ao papel estratégico da mediação docente.

2.6 Síntese do capítulo

A revisão teórica desenvolvida ao longo deste capítulo evidenciou que o ensino de línguas, no contexto da cultura digital, demanda uma reconfiguração das práticas pedagógicas, de modo a incorporar princípios da cibercultura, da inteligência coletiva e das ecologias comunicacionais contemporâneas (Lévy, 1999; Santaella, 2013). Conforme destaca Lévy (1999), os ambientes digitais instauram novos modos de interação e construção do conhecimento, fundamentados na conectividade, na colaboração e na circulação ampliada de informações, o que exige que a educação linguística supere modelos transmissivos e se alinhe a uma lógica participativa, dialógica e socialmente situada.

Nesse panorama, as plataformas digitais configuram-se como recursos potencialmente relevantes para o ensino de línguas, desde que articuladas a práticas pedagógicas intencionais, críticas e reflexivas. Tal compreensão implica reconhecer os limites de abordagens tecnicistas, que reduzem a tecnologia a instrumento de automatização e controle. Como ressalta Kenski (2012), o valor pedagógico das tecnologias educacionais deriva menos de sua materialidade e mais da forma como são integradas ao projeto formativo, sendo a mediação docente o elemento que transforma a ferramenta digital em experiência de aprendizagem significativa, crítica e contextualizada.

A abordagem dos multiletramentos e da multimodalidade (Cope; Kalantzis, 2000; Rojo, 2012; Kress; van Leeuwen, 2006) reforça essa perspectiva ao reconhecer a centralidade

dos múltiplos modos de significação e das práticas sociais de linguagem que atravessam o ensino de línguas na contemporaneidade. Ao deslocar o foco da escrita linear para a articulação entre linguagens verbais, visuais, sonoras e digitais, os multiletramentos ampliam a agência dos estudantes e possibilitam sua inserção crítica em práticas discursivas diversas, próprias da cultura digital e intercultural (Rojo, 2012).

No que se refere aos referenciais curriculares, a BNCC (Brasil, 2018), o DC–GO (Goiás, 2018) e o QECR (Conselho da Europa, 2001, 2020) constituem os marcos normativos que orientam o ensino de Língua Inglesa no Brasil e no estado de Goiás, ao articularem competências linguísticas, discursivas, interculturais e, mais recentemente, multimodais. No entanto, como ressalta Sacristán (2008), o currículo só adquire materialidade no espaço escolar, onde é mediado por condições institucionais, recursos disponíveis e práticas docentes concretas. Essa compreensão é fundamental para analisar como políticas curriculares se materializam em contextos educacionais marcados por desigualdades de infraestrutura e de acesso às tecnologias digitais.

Por fim, evidenciou-se que a adoção de plataformas digitais, como a *GoEnglish*, demanda não apenas a disponibilização de recursos tecnológicos, mas, sobretudo, condições efetivas de acesso, formação docente continuada e práticas de mediação que valorizem o letramento crítico, a diversidade cultural e a participação ativa dos estudantes. A tecnologia, nesse sentido, não se configura como solução autossuficiente, mas como elemento que precisa ser integrado a projetos pedagógicos coerentes com os referenciais curriculares e com os princípios dos multiletramentos. Essa reflexão fundamenta o capítulo seguinte, dedicado à metodologia da pesquisa, no qual serão explicitados o *corpus*, os procedimentos analíticos e o percurso investigativo que orientarão o exame da plataforma *GoEnglish* no contexto da escola pública goiana.

3 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta e fundamenta os procedimentos metodológicos adotados na realização desta pesquisa, situada no campo da Linguística Aplicada e orientada por uma abordagem qualitativa e documental. Inicialmente, contextualiza-se o ensino de Língua Inglesa na rede pública estadual de Goiás, delineando o cenário educacional em que se insere o objeto de estudo. Em seguida, são explicitados os objetivos e as perguntas de pesquisa que orientam a investigação, bem como a caracterização do estudo quanto à sua natureza, abordagem e delineamento.

Na sequência, descreve-se o *corpus* da pesquisa, composto por documentos curriculares oficiais e pelo material didático da plataforma digital *GoEnglish*, detalhando os critérios de seleção e delimitação. Por fim, são apresentados os procedimentos de análise do *corpus*, explicitando os referenciais teórico-metodológicos que sustentam a interpretação crítica dos dados e asseguram a coerência entre os objetivos propostos e o percurso investigativo desenvolvido.

3.1 Contexto: a língua inglesa na rede pública de Goiás

Este estudo se situa no contexto da rede pública estadual de Goiás, com foco específico no município de Novo Gama, localizado na região do Entorno do Distrito Federal. A escolha desse recorte justifica-se pela atuação da pesquisadora como professora de Língua Inglesa nesse município, o que possibilita uma compreensão mais aprofundada e situada das práticas pedagógicas e das condições concretas de implementação dos referenciais curriculares analisados.

O ensino de Inglês na rede estadual goiana integra o componente curricular de Língua Estrangeira Moderna (LEM), pertencente à área de Linguagens, sendo orientado pelo Documento Curricular Goiás (2018), em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (2018). A disciplina é ofertada no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, com progressão das habilidades comunicativas e foco na formação integral do estudante, estruturando-se a partir dos cinco eixos norteadores: leitura, escrita, oralidade, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural (Goiás, 2018).

Historicamente, o ensino de línguas na rede pública tem sido marcado por práticas centradas na abordagem gramatical-tradutória, com limitada ênfase no uso comunicativo da língua em contextos sociais significativos. Nos últimos anos, contudo, o ensino de Língua Inglesa na rede estadual de Goiás passou a ser atravessado por um conjunto de reformas

curriculares que dialogam com diretrizes nacionais e internacionais, ao mesmo tempo em que refletem desafios históricos da educação básica no estado. A adoção da BNCC (Brasil, 2018) e sua articulação com o DC–GO indicam um movimento de alinhamento a concepções contemporâneas de linguagem, que compreendem o inglês como língua franca, valorizam o desenvolvimento da competência comunicativa e reconhecem a centralidade de práticas discursivas situadas.

Entretanto, como aponta Oliveira (2021, p. 6), embora a BNCC (Brasil, 2018) afirme uma abordagem comunicativa e intercultural, "o documento ainda apresenta tensões entre a visão ampla de língua e a padronização das competências previstas", o que impacta diretamente sua operacionalização em estados marcados por elevada heterogeneidade socioeconômica, como Goiás. De forma convergente, estudo publicado na Revista Contribuciones evidencia que, mesmo diante de políticas que enfatizam o uso de tecnologias digitais

> persistem obstáculos estruturais que dificultam a materialização de práticas pedagógicas inovadoras, sobretudo em redes públicas marcadas por desigualdade de acesso e formação docente insuficiente (Silva; Martins, 2024, p. 12).

Silva e Martins (2024), portanto, adotam uma perspectiva crítica com respeito à incorporação de tecnologias no ensino de línguas, condicionando-a às reais possibilidades de acesso e ao papel mediador dos professores, rejeitando a ideia de que as tecnologias, por si só, resolvam automaticamente os desafios educacionais.

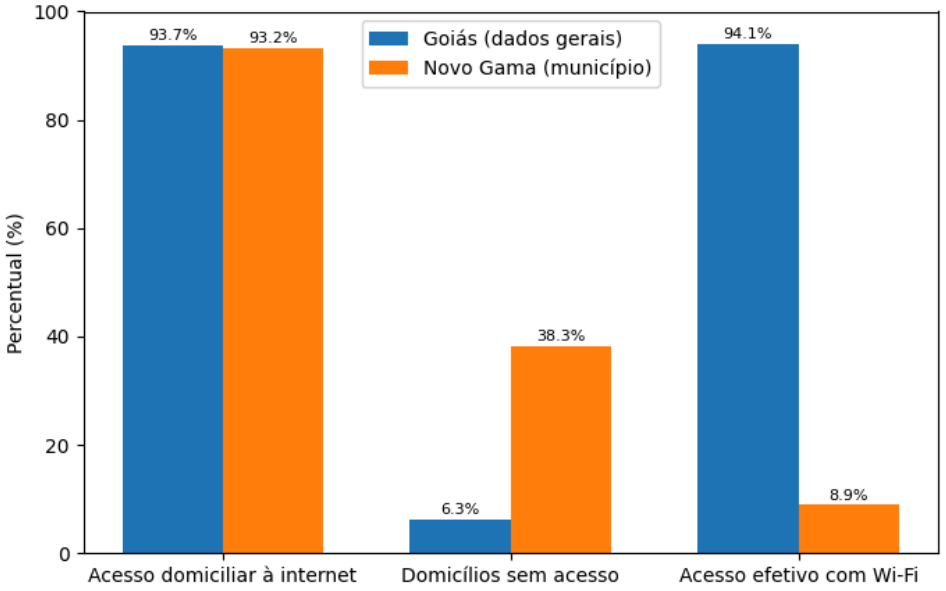
Esses elementos tornam o cenário goiano particularmente desafiador, uma vez que a integração da Língua Inglesa ao currículo estadual sofre interferência direta da disponibilidade de recursos, das políticas de conectividade e do papel atribuído às tecnologias educacionais, como a plataforma *GoEnglish*, na mediação das experiências de aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, compreender o ensino de inglês em Goiás exige considerar, de forma articulada, as diretrizes curriculares, a infraestrutura escolar, as condições materiais das comunidades e a mediação exercida pelos professores, fatores que determinam se as políticas linguísticas e digitais se concretizam na prática pedagógica ou permanecem restritas ao plano prescritivo. É nesse contexto que a Secretaria de Estado da Educação de Goiás estabeleceu parceria com a EF *Education First* para a implementação da plataforma *GoEnglish*, recurso multimodal que disponibiliza vídeos, áudios, exercícios interativos e simulações de diálogos.

Embora tal iniciativa represente um avanço no acesso a insumos linguísticos e tecnológicos, sua implementação enfrenta desafios significativos, como a carga horária reduzida destinada ao ensino de inglês no Ensino Fundamental, a necessidade de formação continuada docente, a heterogeneidade sociocultural dos estudantes, as demandas de letramento digital e, sobretudo, a desigualdade de infraestrutura tecnológica.

No que se refere a essa desigualdade, observa-se que, embora os índices gerais de acesso à internet em Goiás sejam relativamente elevados, a realidade local revela contrastes expressivos. No município de Novo Gama, foco desta pesquisa, tais disparidades tornam-se ainda mais evidentes, conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1 – Desigualdade de infraestrutura tecnológica



Fonte: Autoria própria a partir de dados do IBGE, PNAD Contínua (2022)[4].

Os dados apresentados evidenciam uma realidade que impacta diretamente a implementação da plataforma *GoEnglish*. Embora o estado de Goiás apresente índices próximos a 94% de domicílios com acesso à internet via Wi-Fi, em Novo Gama esse percentual reduz-se significativamente, chegando a apenas 8,9%, enquanto 38,3% da população permanece sem acesso regular à rede. Essa disparidade demonstra que, mesmo em contextos nos quais houve distribuição de equipamentos digitais, as condições materiais de acesso continuam a constituir barreiras relevantes ao uso pedagógico de plataformas digitais.

[4] Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

À luz de Rojo (2009, p. 107), “um dos objetivos principais da escola é possibilitar a participação dos alunos nas práticas sociais de leitura e escrita de maneira ética, crítica e democrática”, o que implica reconhecer que o simples acesso a tecnologias não assegura a incorporação efetiva dos letramentos digitais, caso não existam condições concretas de participação. Essa constatação dialoga diretamente com Sacristán (2017), para quem reformas curriculares e políticas de inovação frequentemente desconsideram desigualdades estruturais, ampliando o distanciamento entre o currículo prescrito e o currículo vivido. De modo semelhante, Apple (2006) adverte que iniciativas de cunho tecnicista podem reforçar exclusões históricas ao difundir um discurso de modernização que não encontra respaldo nas condições reais de infraestrutura e formação docente.

Diante desse cenário, a escolha metodológica de situar esta pesquisa no município de Novo Gama justifica-se por evidenciar, de forma concreta, tais contradições. O recorte local permite compreender criticamente o impacto das desigualdades digitais na implementação da plataforma *GoEnglish*, revelando como políticas de integração tecnológica podem tanto ampliar quanto limitar oportunidades de aprendizagem. Assim, a análise ganha relevância ao articular documentos oficiais e práticas pedagógicas a um contexto periférico marcado por desafios estruturais, reafirmando o compromisso da Linguística Aplicada com a interpretação crítica da realidade educacional.

Portanto, compreender o papel da Língua Inglesa na rede pública goiana e o contexto em que a plataforma *GoEnglish* é utilizada mostra-se fundamental para avaliar seu alinhamento com os referenciais curriculares e para identificar seus limites e potencialidades pedagógicas. Essa contextualização sustenta as escolhas metodológicas desta pesquisa e fornece os subsídios necessários para a análise do *corpus*, orientada pelos pressupostos da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Na seção seguinte, são explicitados os objetivos e as perguntas de pesquisa que norteiam a investigação, em diálogo com o cenário aqui delineado.

3.2 Objetivos e perguntas de pesquisa

Os objetivos geral e específicos desta pesquisa decorrem da revisão da literatura e da reflexão crítica acerca do objeto de estudo, assegurando que a questão de pesquisa seja formulada de modo investigável e passível de resposta científica, evitando enunciados de caráter retórico, especulativo ou meramente valorativo. Conforme assinalam Marconi e Lakatos (2003, p. 171), “os objetivos devem indicar com clareza a finalidade da pesquisa e

orientar o desenvolvimento de todas as etapas subsequentes, funcionando como um verdadeiro fio condutor do processo investigativo". Nesse sentido, a explicitação dos objetivos ultrapassa o cumprimento de um requisito formal, assumindo relevância epistemológica e metodológica, uma vez que orienta a delimitação do *corpus*, a escolha dos procedimentos analíticos e a interpretação dos resultados.

A formulação da questão de pesquisa articula-se diretamente ao posicionamento da pesquisadora no campo investigado, resultando de sua atuação como professora de Língua Inglesa na rede pública estadual de Goiás e do contato sistemático com a implementação obrigatória da plataforma digital *GoEnglish* no contexto escolar. Tal inserção profissional, coerente com abordagens qualitativas de cunho reflexivo, possibilitou a identificação de problemáticas concretas relacionadas ao uso da plataforma, que extrapolam os discursos normativos e institucionais.

A partir desse contexto, delineou-se a seguinte questão de pesquisa: **considerando a obrigatoriedade do uso da plataforma digital *GoEnglish* no ensino de Língua Inglesa no 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública estadual de Goiás, qual é o seu potencial de contribuição efetiva à formação linguística dos estudantes, à luz dos referenciais curriculares oficiais**?

Com vistas a responder a esse questionamento, apresentam-se, no quadro a seguir, o objetivo geral e os objetivos específicos que orientam o desenvolvimento da investigação.

Quadro 3 – Panorama da pesquisa

<table>
<tr><th>Objetivo geral</th><th>Pergunta geral de pesquisa</th><th colspan="2">Fontes de informação</th></tr>
<tr><td>Analisar o alinhamento da plataforma GoEnglish aos referenciais curriculares oficiais que orientam o ensino de Língua Inglesa no 9º ano do Ensino Fundamental da rede estadual da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO)</td><td>Considerando a obrigatoriedade do uso da plataforma digital GoEnglish no ensino de Língua Inglesa no 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública estadual de Goiás, qual é o seu potencial de contribuição efetiva para a aprendizagem da língua, à luz dos referenciais curriculares oficiais?</td><td colspan="2">● Documento Curricular para Goiás (DC–GO) (Goiás, 2018)
● Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018)
● Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR) (Conselho da Europa, 2001; Council of Europe, 2020)
● Plataforma GoEnglish</td></tr>
<tr><th>Objetivos específicos</th><th>Fontes de informação</th><th>Instrumentos</th><th>Procedimentos de análise</th></tr>
<tr><td>1. Analisar referencial curricular nacional relativo ao 9º ano do Ensino Fundamental.</td><td>Documental</td><td>BNCC (BRASIL, 2018)</td><td rowspan="2"></td></tr>
<tr><td>2. Analisar referencial curricular estadual relativo ao 9º ano do Ensino Fundamental.</td><td>Documental</td><td>DC–GO (GOIÁS, 2018)</td></tr>
</table>

3. Analisar quadro de referência internacional para línguas.	Documental	QECR (2001; 2020)	Análise de Conteúdo
4. Analisar os objetivos de aprendizagem presentes na plataforma *GoEnglish*, verificando seu alinhamento com as atividades e os recursos propostos para o 9º ano do Ensino Fundamental.	Documental	Plataforma *GoEnglish*	
5. Analisar a plataforma *GoEnglish* à luz dos três documentos selecionados.	Documental	Todos os documentos acima	Análise comparativa

Fonte: Autoria própria.

A formulação dos objetivos desta pesquisa encontra-se intrinsecamente articulada à definição clara e precisa da questão de pesquisa, em consonância com os critérios propostos por Prodanov e Freitas (2013). Segundo os autores, os objetivos devem apresentar clareza e especificidade, partindo de uma compreensão global do fenômeno investigado (objetivo geral) e desdobrando-se em ações analíticas concretas (objetivos específicos), de modo a orientar o percurso investigativo e assegurar a consistência e a confiabilidade dos resultados.

Ao delimitar o objeto de estudo à análise do alinhamento da plataforma *GoEnglish* aos referenciais curriculares nacionais, estaduais e internacionais que orientam o ensino de Língua Inglesa no 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública estadual de Goiás, buscou-se assegurar a viabilidade metodológica, a relevância acadêmica e a exequibilidade da investigação, elementos centrais no planejamento de pesquisas científicas no campo educacional.

O recorte adotado estabelece uma articulação explícita entre os referenciais curriculares (BNCC, DC-GO e QECR) e as práticas pedagógicas mediadas pela plataforma *GoEnglish*, possibilitando uma análise fundamentada a partir de procedimentos científicos compatíveis com o campo da Linguística Aplicada e com a abordagem qualitativa e documental que orienta este estudo. Como assinala Demo (2011, p. 43), “pesquisa é questionar, é problematizar, é evitar o óbvio e o meramente repetitivo; só há pesquisa quando há esforço de construção crítica e de reconstrução do conhecimento”.

Nesse sentido, os objetivos desta dissertação ultrapassam a mera descrição da presença ou da organização da plataforma, ao buscar problematizar criticamente suas contribuições e limitações frente às demandas curriculares, pedagógicas e contextuais da escola pública, especialmente no que se refere ao diálogo com os referenciais curriculares e à mediação docente no uso de tecnologias digitais, reafirmando o compromisso da pesquisa científica com a criticidade, a reflexão e a transformação social.

3.3 Caracterização da pesquisa

A pesquisa científica busca conhecer, de forma sistemática, metódica e crítica, aspectos de determinado fenômeno, produzindo conhecimentos que contribuam para o avanço teórico e prático da área em que se insere. No âmbito acadêmico, a pesquisa configura-se também como um exercício formativo, ao estimular o espírito investigativo diante de problemas educacionais que demandam análises fundamentadas e contextualizadas.

Sob essa perspectiva, Köche (2007) enfatiza que o planejamento da pesquisa decorre da natureza do problema investigado e do referencial teórico-epistemológico que orienta o pesquisador. Tal compreensão reforça que as escolhas metodológicas não se reduzem a procedimentos técnicos previamente definidos, mas constituem decisões fundamentadas nas especificidades do objeto de estudo e nos objetivos da investigação. No âmbito desta pesquisa, de natureza qualitativa e documental, essa concepção sustenta a adoção de um percurso interpretativo e comparativo, no qual os instrumentos analíticos são definidos em consonância com o referencial teórico mobilizado e com as demandas do corpus analisado. Nesse sentido, tais procedimentos orientam a análise das atividades e dos conteúdos presentes na plataforma *GoEnglish,* considerando sua organização pedagógica e sua relação com os referenciais curriculares que fundamentam o ensino de língua inglesa.

Em consonância com os pressupostos apresentados na seção anterior, esta pesquisa insere-se no paradigma qualitativo, uma vez que busca compreender e interpretar fenômenos educacionais em seus contextos de produção e implementação, privilegiando a profundidade analítica em detrimento da extensão dos dados (Prodanov; Freitas, 2013). A abordagem qualitativa possibilita apreender significados, interpretações e relações que não se reduzem à mensuração de dados, privilegiando a compreensão crítica das práticas sociais.

Conforme Chizzotti (2006, p. 28), esse tipo de investigação

> parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

Tal abordagem mostra-se particularmente adequada para o exame do objeto de estudo, isto é, a plataforma *GoEnglish*, e de seu alinhamento aos referenciais curriculares oficiais, considerando as dimensões pedagógicas, sociais e contextuais que atravessam seu uso no ensino de Língua Inglesa no 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública estadual de Goiás.

Do ponto de vista da natureza, a pesquisa caracteriza-se como básica, pois tem como finalidade ampliar o conhecimento científico acerca do uso de plataformas digitais no ensino de línguas, sem a pretensão de gerar aplicações imediatas. Ainda assim, seus resultados apresentam potencial para subsidiar reflexões pedagógicas e discussões no âmbito das políticas educacionais. Conforme assinalam Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa básica visa à produção de novos conhecimentos, ainda que sem aplicação prática imediata, perspectiva que se articula à compreensão de Demo (2011) de que toda pesquisa envolve posicionamentos teóricos e epistemológicos, ainda que implicitamente.

No que se refere aos objetivos, o estudo assume caráter descritivo e comparativo-reflexivo. É descritivo na medida em que identifica e sistematiza princípios, competências e orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), no Documento Curricular para Goiás (Goiás, 2018) e no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (Conselho da Europa, 2001) bem como nas propostas didático-pedagógicas da plataforma *GoEnglish*. É comparativo-reflexivo porque confronta esses referenciais com os conteúdos e abordagens da plataforma, buscando identificar convergências, tensões e lacunas, bem como discutir suas implicações pedagógicas para o ensino de Língua Inglesa.

O *corpus* documental da pesquisa é constituído pela BNCC 2018, pelo DC–GO 2018, pelo QECR 2001, e pelos conteúdos das Unidades 1 e 2 da plataforma *GoEnglish*, destinados ao 9º ano do Ensino Fundamental. Embora o DC–GO seja o documento oficialmente adotado pela rede estadual, observa-se que ele reproduz, em grande medida, as orientações da BNCC, incorporando apenas adequações pontuais de caráter regional. No contexto específico do município de Novo Gama, foco deste estudo, tais ajustes não resultaram em alterações significativas nas diretrizes para o ensino de Língua Inglesa, razão pela qual a análise centra-se prioritariamente na BNCC como referência estruturante, sem desconsiderar o DC–GO como documento complementar no âmbito estadual.

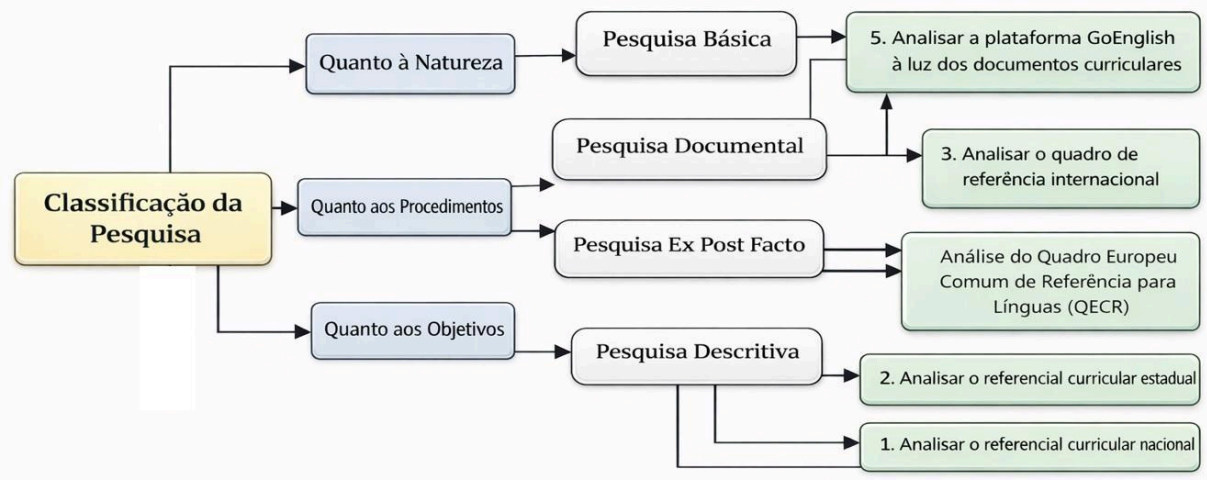
No que concerne aos procedimentos técnicos, a pesquisa caracteriza-se como documental, fundamentada na análise sistemática de materiais previamente publicados e disponíveis, neste caso, documentos curriculares oficiais e conteúdos digitais da plataforma *GoEnglish,* com o objetivo de extrair, organizar e interpretar informações relevantes ao problema investigado. Conforme destaca Gil (2008), a pesquisa documental baseia-se no exame de fontes que ainda não receberam tratamento analítico sistemático ou que podem ser reinterpretadas à luz de novos objetivos investigativos, permitindo ao pesquisador produzir novas compreensões a partir de registros institucionais e materiais já existentes. Nessa mesma

perspectiva, Severino (2007) assinala que documentos normativos, materiais didáticos e registros institucionais constituem fontes legítimas de dados científicos quando analisados de forma crítica e contextualizada.

Quanto ao delineamento temporal, trata-se de uma pesquisa ex post facto, uma vez que analisa dados e materiais já consolidados, sem possibilidade de intervenção ou manipulação das variáveis pelo pesquisador. Segundo Marconi e Lakatos (2003), pesquisas dessa natureza caracterizam-se pela investigação de fenômenos após sua ocorrência, baseando-se na análise de registros e evidências previamente produzidas. Esse tipo de abordagem é recorrente em estudos voltados à análise de políticas educacionais, documentos normativos e recursos pedagógicos, nos quais o pesquisador busca compreender e interpretar fenômenos já estabelecidos no contexto social e educacional.

Por fim, o planejamento metodológico seguiu as etapas propostas por Prodanov e Freitas (2013): (a) fase decisória, envolvendo a escolha do tema e a delimitação do problema de pesquisa; (b) fase construtiva, correspondente à elaboração do plano de pesquisa e à realização da coleta e análise dos dados; e (c) fase redacional, destinada à sistematização e apresentação dos resultados de forma coerente e consistente, em conformidade com as normas acadêmicas.

Figura 2 – Classificação da pesquisa segundo natureza, objetivos e procedimentos



Fonte: Autoria própria a partir da taxonomia de tipos de pesquisa de Prodanov e Freitas (2013).

Considerando a caracterização da pesquisa e os encaminhamentos metodológicos adotados, a seção seguinte apresenta o *corpus* da pesquisa, explicitando os critérios de seleção e sua pertinência em relação aos objetivos e às perguntas investigativas.

3.4 *Corpus* da pesquisa

O *corpus* desta investigação divide-se em documental, documentos oficiais de referência curricular, e empírico, material proveniente da plataforma digital *GoEnglish*, adotada pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás em parceria com a *EF Education First*. A distinção entre *corpus* documental e *corpus* empírico mostrou-se necessária para articular os pressupostos curriculares normativos às práticas pedagógicas efetivamente disponibilizadas pela plataforma digital analisada. Essa delimitação possibilita identificar, de maneira sistemática e fundamentada, em que medida a proposta pedagógica da *GoEnglish* dialoga com as diretrizes nacionais, estaduais e internacionais, bem como avaliar suas contribuições e limitações no processo de ensino de Língua Inglesa no 9º ano do Ensino Fundamental.

Em resumo:

Quadro 4 – Delimitação do *corpus* da pesquisa

Categoria	Descrição	Componentes
***Corpus* documental**	Documentos curriculares que orientam o ensino de Língua Inglesa no 9º ano do Ensino Fundamental, em âmbito nacional, estadual e internacional.	BNCC: (Brasil, 2018) DC–GO (Goiás, 2018) QECR (Conselho da Europa, 2001; *Council of Europe* 2020).
***Corpus* empírico**	Material didático da plataforma digital analisada, com foco no 9º ano do Ensino Fundamental.	Plataforma *GoEnglish*; Unidades 1 e 2 (Nível A1 – *Basic*).

Fonte: Autoria própria.

Cada um dos componentes do *corpus* são descritos e analisados no Capítulo 4 - Análise do *corpus*. Na sequência, os procedimentos de análise do *corpus* são apresentados.

3.5 Procedimentos de análise do *corpus*

No que se refere aos procedimentos de análise dos dados, adotou-se a análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016). A autora define essa metodologia como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos, a descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2016, p. 48), possibilitando ultrapassar leituras superficiais e alcançar sentidos mais profundos e contextualizados. No campo das pesquisas qualitativas, a análise de conteúdo é amplamente

utilizada para o exame de documentos, textos, discursos e materiais didáticos, permitindo a categorização e a inferência de sentidos à luz de um referencial teórico.

Segundo Bardin (2016), a técnica organiza-se em três fases principais: (i) pré-análise; (ii) exploração do material; e (iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Essas etapas orientaram de forma sistemática o percurso analítico desta pesquisa.

Na fase de pré-análise, realizou-se a organização do *corpus*, delimitado em duas dimensões: (a) documental, composta pelos referenciais normativos que orientam o ensino de Língua Inglesa, a saber, BNCC (BRASIL, 2018), DC–GO (GOIÁS, 2018) e QECR (2001; 2020); e (b) empírica, constituída pelos conteúdos das Unidades 1 e 2 (níveis 1 e 2) da plataforma *GoEnglish*, correspondentes ao nível A1 (*Basic*) e destinados ao 9º ano do Ensino Fundamental. Essa etapa incluiu mapeamento da estrutura dos materiais e definição dos objetivos analíticos, assegurando coerência entre o *corpus* e as perguntas de pesquisa.

A etapa de exploração do material consistiu na leitura sistemática dos documentos curriculares e das atividades da plataforma, com vistas à definição e aplicação das categorias analíticas. Como categorias de análise, adotaram-se os cinco eixos norteadores previstos no DC–GO (oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural), o que permitiu identificar recorrências, convergências e divergências entre a proposta da *GoEnglish* e os referenciais curriculares nacionais e internacionais.

Por fim, na fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, os dados categorizados foram organizados em quadros comparativos e analisados criticamente. Nessa etapa, buscou-se identificar convergências, lacunas e divergências entre a plataforma *GoEnglish*, os documentos normativos e as condições concretas de ensino na rede pública de Goiás, considerando aspectos como mediação docente, acesso às tecnologias digitais e desafios estruturais do contexto escolar.

O quadro a seguir sintetiza as etapas da análise de conteúdo e sua aplicação nesta pesquisa.

Quadro 5 – Etapas da análise de conteúdo segundo Bardin (2016) e sua aplicação nesta pesquisa

Etapa (Bardin, 2016)	**Descrição geral**	**Aplicação nesta pesquisa**
Pré-análise	Organização inicial do material, definição do *corpus* e leitura flutuante.	Seleção dos níveis 1 e 2 da *GoEnglish* (9º ano), articuladas com os referenciais BNCC, DC–GO e CEFR.

Etapa (Bardin, 2016)	Descrição geral	Aplicação nesta pesquisa
Exploração do material	Definição e aplicação das categorias analíticas.	Uso dos cinco eixos norteadores (oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural) como categorias de análise.
Tratamento, inferência e interpretação	Análise dos dados categorizados e formulação de interpretações.	Identificação de convergências, lacunas e divergências entre a *GoEnglish* e os referenciais curriculares oficiais.

Fonte: Autoria própria com base em Bardin (2016).

A escolha pela análise de conteúdo justifica-se por sua flexibilidade e adequação a estudos que interpretam materiais a partir de referenciais teóricos e contextuais, bem como por possibilitar rigor metodológico na descrição e interpretação dos dados. Além disso, a técnica mostra-se particularmente pertinente diante da natureza multimodal da plataforma *GoEnglish,* que articula textos escritos, orais e visuais, favorecendo a análise das relações entre linguagem, tecnologia e práticas de ensino-aprendizagem.

Compreende-se, portanto, que a metodologia adotada não se limita à descrição dos documentos e recursos digitais, mas busca problematizar criticamente seu uso pedagógico. Como afirma Demo (2011, p. 32), “a pesquisa constitui um processo de questionamento e reconstrução crítica da realidade, não se satisfazendo com a mera reprodução do já existente”. Nesse sentido, os procedimentos de análise do *corpus* asseguram a consistência metodológica da investigação, permitindo examinar em que medida a plataforma *GoEnglish* se articula aos referenciais curriculares e às demandas do ensino de Língua Inglesa no 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública de Goiás.

3.6 Síntese do capítulo

Este capítulo apresentou o percurso metodológico que fundamenta a análise da plataforma *GoEnglish* à luz dos referenciais curriculares nacionais, estaduais e internacionais. Inicialmente, situou-se o ensino de Língua Inglesa na rede pública estadual de Goiás, evidenciando tanto os movimentos de reforma curricular e incorporação de tecnologias digitais quanto os desafios históricos e as desigualdades estruturais que atravessam a implementação de inovações pedagógicas nesse contexto (Apple, 2006; Sacristán, 2017).

Em seguida, foram explicitados os objetivos e a questão de pesquisa, que orientam a investigação e delimitam seu foco na análise das contribuições e limitações da plataforma *GoEnglish* no ensino de Língua Inglesa no 9º ano do Ensino Fundamental. A caracterização

metodológica definiu o estudo como qualitativo, documental, descritivo-comparativo e de natureza ex post facto, em consonância com abordagens voltadas à interpretação crítica de fenômenos educacionais (Chizzotti, 2006; Prodanov; Freitas, 2013).

Na sequência, delimitou-se o *corpus* da pesquisa, organizado em duas dimensões complementares: (a) documental, composta pela BNCC (BRASIL, 2018), pelo DC–GO (GOIÁS, 2018) e pelo QECR (2001; 2020); e (b) empírica, constituída pelos conteúdos das Unidades 1 e 2 (níveis 1 e 2) da plataforma *GoEnglish*. Esse conjunto de documentos e materiais viabiliza a análise do alinhamento da plataforma aos eixos pedagógicos nacionais e estaduais, bem como aos descritores internacionais de proficiência.

Por fim, foram descritos os procedimentos de análise do *corpus*, fundamentados na técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016), organizada em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento, inferência e interpretação. A categorização adotou como referência os cinco eixos do DC–GO (leitura, escrita, oralidade, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural) articulados às orientações da BNCC (BRASIL, 2018) e aos descritores do QECR (2001; 2020), assegurando rigor metodológico na sistematização e interpretação dos dados.

Dessa forma, a metodologia delineada assegura a consistência da investigação ao estabelecer um nexo claro entre objetivos, *corpus* e procedimentos analíticos, em consonância com a perspectiva crítico-reflexiva da Linguística Aplicada (Rojo; Moura, 2022). Com base nesse percurso metodológico, o capítulo seguinte apresenta a análise do *corpus*, examinando os dados empíricos à luz das categorias estabelecidas e dos referenciais curriculares que orientam o ensino de Língua Inglesa no 9º ano da rede pública estadual de Goiás.

4 ANÁLISE DO *CORPUS*

Este capítulo apresenta análise do *corpus* documental e do empírico, tendo como meta cumprir os objetivos específicos apresentados no quadro 3 – Panorama da pesquisa, que são: 1. Analisar referencial curricular nacional relativo ao 9º ano do Ensino Fundamental; 2. Analisar referencial curricular estadual relativo ao 9º ano do Ensino Fundamental; 3. Analisar quadro de referência internacional para línguas.; 4. Analisar os objetivos de aprendizagem presentes na plataforma *GoEnglish*, verificando seu alinhamento com as atividades e os recursos propostos para o 9º ano do Ensino Fundamental; e Analisar a plataforma *GoEnglish* à luz dos três documentos selecionados.

Em consonância com o percurso metodológico delineado no capítulo anterior, este capítulo organiza-se em duas etapas complementares. A primeira dedica-se à descrição e análise dos documentos normativos que orientam o ensino de línguas, ou seja, a Base Nacional Comum Curricular, o Documento Curricular para Goiás e o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, enquanto a segunda focaliza o contexto, a estrutura e a organização pedagógica da própria plataforma *GoEnglish.*

Na primeira etapa, cada documento é analisado individualmente, com destaque para seus objetivos, ênfases pedagógicas e orientações específicas para o ensino de Língua Inglesa. A BNCC é tomada como marco nacional que estabelece competências gerais e específicas; o DC–GO, por sua vez, é examinado como uma adaptação regional que espelha a BNCC (BRASIL, 2018), ajustando-a às demandas e à realidade educacional goiana, razão pela qual é considerado referência central para esta pesquisa; e o QECR (Council of Europe, 2001; 2020) é discutido como parâmetro internacional de proficiência, que fundamenta a organização por níveis da plataforma *GoEnglish*.

A subseção final dessa etapa apresenta uma síntese comparativa, evidenciando convergências e distinções entre os três referenciais analisados. Na segunda etapa, examina-se o contexto de implementação da plataforma *GoEnglish*, descrevendo sua estrutura, a organização dos níveis e unidades, bem como os recursos multimodais que a compõem. Essa descrição é articulada à discussão de suas potencialidades e limitações no atendimento às demandas estabelecidas pelos documentos curriculares. Dessa forma, a análise do *corpus* busca situar o leitor quanto ao papel dos referenciais curriculares e da plataforma digital no processo de ensino-aprendizagem, criando as condições analíticas para a problematização crítica desenvolvida nas seções subsequentes.

4.1 A BNCC – Língua inglesa no 9º ano

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída oficialmente em 2018, configura-se como um documento normativo que estabelece os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes da Educação Básica em todo o território nacional. Trata-se de um marco regulatório que busca garantir equidade, qualidade e coerência curricular, ao mesmo tempo em que reconhece e respeita as diversidades regionais. Conforme define o próprio documento,

> a BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2018, p. 7).

No que se refere à área de Linguagens, a BNCC orienta-se por uma concepção de linguagem entendida como prática social, enfatizando a produção de sentidos, a interação discursiva e a formação cidadã. No componente curricular de Língua Inglesa, esses princípios materializam-se em um conjunto de habilidades organizadas por ano escolar, articuladas a práticas de linguagem situadas, multimodais e interculturais.

No que se refere ao ensino de Língua Inglesa, a BNCC insere a disciplina no componente de Língua Estrangeira Moderna (LEM), no campo das Linguagens, orientando-se por uma perspectiva de formação integral, fundamentada nos multiletramentos e no desenvolvimento da competência comunicativa. O documento explicita que o

> estudo da Língua Inglesa deve contribuir para a formação do cidadão crítico, capaz de interagir em diferentes esferas da vida social e de compreender o inglês como língua de circulação internacional, mobilizando recursos linguísticos, discursivos e culturais em práticas sociais significativas (Brasil, 2018, p. 241).

Essa orientação dialoga diretamente com a concepção de multiletramentos proposta por Cope e Kalantzis (2000), segundo a qual a aprendizagem linguística não deve restringir-se ao domínio de estruturas gramaticais, mas incorporar múltiplas linguagens, mídias e semioses em práticas sociais contextualizadas. Nessa mesma direção, Rojo e Moura (2022, p. 29) observam que “a BNCC, ao adotar a perspectiva dos multiletramentos, abre espaço para práticas pedagógicas que valorizam a diversidade cultural e o uso crítico das tecnologias digitais”. Entretanto, como adverte Apple (2006), políticas curriculares de alcance nacional podem também contribuir para a reprodução de desigualdades sociais, caso desconsidere as condições concretas de implementação nas escolas públicas.

A BNCC organiza o componente curricular de Língua Inglesa a partir de competências gerais, competências específicas e habilidades, estas últimas identificadas por

códigos alfanuméricos. Para o 9º ano do Ensino Fundamental, a BNCC prevê dezenove habilidades específicas para o ensino de Língua Inglesa, que constituem o referencial normativo central desta pesquisa. Essas habilidades estão sistematizadas no Quadro 6, que servirá de base para a análise comparativa com a plataforma *GoEnglish.*

Quadro 6 – Habilidades de Língua Inglesa da BNCC para o 9º ano do Ensino Fundamental

Código	**Descrição da habilidade**
EF09LI01	Identificar o tema e as informações principais de textos orais.
EF09LI02	Compreender sentidos de interações orais autênticas em língua inglesa.
EF09LI03	Registrar instruções e informações fornecidas em contextos orais.
EF09LI04	Realizar exposição oral sobre temas de interesse.
EF09LI05	Buscar informações em fontes diversas a respeito de temas estudados.
EF09LI06	Identificar e compreender informações explícitas em textos multimodais.
EF09LI07	Inferir informações implícitas em textos de diferentes gêneros.
EF09LI08	Produzir textos diversos, com adequação ao gênero, propósito comunicativo e interlocutor.
EF09LI09	Analisar os sentidos de textos orais e escritos, considerando elementos textuais e paratextuais.
EF09LI10	Desenvolver situações simuladas de prática de interações sociais.
EF09LI11	Participar de situações simuladas de interação oral, ampliando repertórios linguísticos.
EF09LI12	Ler textos em inglês de forma autônoma, utilizando estratégias de leitura.
EF09LI13	Utilizar recursos e procedimentos de pesquisa: identificar, selecionar, organizar e registrar informações.
EF09LI14	Criticar aspectos da realidade social a partir do uso da língua inglesa.
EF09LI15	Explorar o potencial de publicações e colaborações digitais para o exercício da cidadania.
EF09LI16	Discutir e respeitar aspectos interculturais em uma perspectiva crítica.
EF09LI17	Reconhecer a língua inglesa como meio de comunicação intercultural no mundo globalizado.
EF09LI18	Usar estratégias de reconhecimento e aplicação de aspectos linguísticos.
EF09LI19	Refletir criticamente sobre valores culturais e sociais presentes em textos em inglês.

Fonte: Adaptado da BNCC (Brasil, 2018).

A sistematização das habilidades evidencia uma concepção de ensino que compreende a língua inglesa como instrumento de interação social e de construção de sentidos. As habilidades propostas ultrapassam o domínio estrutural da língua, contemplando práticas de oralidade, leitura e escrita em diferentes gêneros e mídias, bem como a reflexão crítica sobre aspectos linguísticos, discursivos e culturais.

Dentre essas habilidades, destacam-se aquelas que dialogam de maneira mais direta com práticas multimodais, interação oral autêntica e reflexão intercultural, notadamente EF09LI02, EF09LI08, EF09LI09, EF09LI18 e EF09LI19. Tais habilidades assumem papel central nesta pesquisa, pois orientam a análise da plataforma *GoEnglish*, especialmente no que se refere às dimensões de leitura multimodal, produção de sentidos, interação comunicativa e formação crítica dos estudantes.

Essa orientação dialoga com a perspectiva dos multiletramentos, conforme defendem Cope e Kalantzis (2000) e aprofundada por Rojo (2012) e Rojo e Moura (2022), para quem o ensino de línguas deve ser compreendido como prática social situada, realizada em diferentes esferas de atividade e por meio de múltiplas linguagens. Nessa direção, a BNCC propõe um ensino de Língua Inglesa que ultrapassa a memorização de estruturas gramaticais, priorizando a participação discursiva, o protagonismo discente e o reconhecimento da diversidade cultural.

No 9º ano do Ensino Fundamental, as habilidades de Língua Inglesa organizam-se em torno de cinco eixos norteadores: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. Essa organização evidencia que a BNCC concebe o ensino da língua como um processo integrado, no qual diferentes dimensões da linguagem se articulam de forma complementar.

Com o objetivo de evidenciar essa articulação, as dezenove habilidades foram reorganizadas, para fins analíticos, de acordo com os cinco eixos norteadores da BNCC, conforme apresentado no Quadro 7. Essa reorganização não altera a estrutura original do documento, mas busca subsidiar de modo mais preciso a comparação entre as orientações curriculares e as propostas pedagógicas da plataforma *GoEnglish.*

Quadro 7 – Habilidades de Língua Inglesa do 9º ano organizadas por eixos

Eixo	Código	Descrição da habilidade
Oralidade	EF09LI01	Identificar o tema e as informações principais de textos orais.
	EF09LI02	Identificar o sentido de interações orais autênticas em língua inglesa.
	EF09LI03	Registrar instruções e informações fornecidas em contextos orais.
	EF09LI04	Realizar exposições orais sobre temas de interesse.
Leitura	EF09LI05	Identificar e compreender informações explícitas e implícitas em textos multimodais.
	EF09LI06 EF09LI07	Localizar informações específicas em textos de diferentes gêneros. Inferir informações implícitas em textos de diferentes gêneros.
	EF09LI08	Analisar os sentidos de textos orais e escritos, considerando elementos textuais e paratextuais.
Escrita	EF09LI09	Ler textos em inglês de forma autônoma, utilizando estratégias de leitura.
	EF09LI10	Produzir textos diversos em língua inglesa, em diferentes suportes, considerando a situação comunicativa e o interlocutor.
Conhecimentos linguísticos	EF09LI11	Buscar informações em fontes diversas e respeitar as normas de comunicação em ambientes digitais.
	EF09LI12	Compreender a estrutura dos dicionários de língua inglesa (verbais ou on-line) e utilizar o verbete e mídias diversas para buscar informações e resolver dúvidas relativas a palavras, expressões e usos da língua inglesa.
	EF09LI13	Utilizar recursos e procedimentos de pesquisa: identificar, selecionar, organizar e registrar informações.
	EF09LI14	Analisar aspectos linguísticos e discursivos de textos orais e escritos.
Dimensão intercultural	EF09LI15	Explorar o potencial de publicações e colaborações coletivas em rede para o exercício da cidadania.
	EF09LI16	Conhecer e respeitar aspectos socioculturais da língua inglesa.
	EF09LI17	Reconhecer a língua inglesa como meio de acesso a informações e recursos em escala global.
	EF09LI18 EF09LI19	Refletir criticamente sobre valores culturais e sociais presentes em textos em língua inglesa. Analisar criticamente práticas sociais mediadas pela língua inglesa em contextos locais e globais.

Fonte: Adaptado da BNCC (Brasil, 2018).

A organização das habilidades por eixo evidencia o caráter integrado da proposta curricular da BNCC, na qual práticas de leitura, escrita e oralidade articulam-se à reflexão

sobre conhecimentos linguísticos e à dimensão intercultural. Essa estrutura reforça a compreensão da língua inglesa como prática social e meio de participação em contextos locais e globais, em consonância com uma perspectiva de educação linguística crítica.

Nesse contexto, torna-se central a discussão sobre o papel das TICE no ensino de Língua Inglesa. A BNCC reconhece explicitamente o potencial das tecnologias digitais para ampliar as possibilidades de acesso, produção e circulação de textos em diferentes linguagens e mídias. Conforme o documento,

> as tecnologias digitais de informação e comunicação ampliam as possibilidades de acesso, produção e circulação de textos em diferentes linguagens e mídias, sendo fundamentais para o desenvolvimento das competências comunicativas e para o exercício da cidadania no mundo contemporâneo (Brasil, 2018, p. 65).

Desse modo, o uso de plataformas digitais no ensino de línguas deve estar articulado às habilidades previstas no currículo, contribuindo para o desenvolvimento da leitura crítica, da produção multimodal, da interação intercultural e da apropriação criativa da linguagem (Paiva, 2013; Leffa, 2012). À luz desses pressupostos, a análise da plataforma *GoEnglish* considera, prioritariamente, as habilidades EF09LI02, EF09LI08, EF09LI09, EF09LI18 e EF09LI19, bem como os princípios orientadores da BNCC para o ensino de Língua Inglesa no 9º ano.

À luz das orientações nacionais apresentadas pela BNCC para o ensino de Língua Inglesa no 9º ano, torna-se necessário examinar como tais diretrizes são reinterpretadas e operacionalizadas no âmbito do Documento Curricular para Goiás (DC–GO). A subseção seguinte dedica-se, portanto, à análise desse documento, considerando suas especificidades regionais, seus alinhamentos com a BNCC e suas implicações para o ensino de Língua Inglesa na rede pública estadual de Goiás.

4.2 Análise do DC–GO

O Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Fundamental (DC-GO) constitui–se como marco normativo e pedagógico que orienta a organização dos currículos escolares das redes públicas municipal e estadual, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Elaborado de forma colaborativa e publicado oficialmente em 2020, o documento resulta de processos de consulta pública e diálogo com diferentes segmentos da comunidade escolar, buscando contemplar as singularidades socioculturais e educacionais do estado de Goiás e assegurar aprendizagens essenciais pautadas na equidade, na diversidade e na inclusão (Goiás, 2018).

Embora se apresente como um documento contextualizado, o DC–GO deve ser compreendido criticamente enquanto política curricular. Conforme ressalta Saviani (2013, p. 43), “as políticas curriculares não podem ser vistas como instrumentos neutros, mas como expressões de disputas sociais que definem quais conhecimentos devem ser reconhecidos como legítimos”. Essa perspectiva permite observar que, apesar de seu caráter participativo, o DC–GO preserva integralmente a estrutura e a lógica organizacional da BNCC, limitando-se a ajustes pontuais voltados ao contexto estadual.

Tal leitura dialoga com a reflexão de Sacristán (2017), segundo a qual reformas curriculares nacionais e locais frequentemente enfrentam a tensão entre padronização e diversidade, correndo o risco de se distanciar das condições reais de implementação. No caso do DC–GO, essa tensão se manifesta no fato de que, em municípios como Novo Gama, foco desta pesquisa, as adaptações propostas não resultaram em mudanças substantivas nas diretrizes para o ensino de Língua Inglesa, o que reforça a centralidade da BNCC como principal referência analítica, sem desconsiderar o papel normativo do documento estadual.

No componente curricular de Língua Inglesa, o DC–GO reafirma os princípios da BNCC ao conceber o ensino de línguas como prática social, voltada ao uso significativo da linguagem em contextos reais e socialmente situados. O documento organiza o processo de ensino-aprendizagem em cinco eixos norteadores (oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural) que orientam o trabalho pedagógico e sustentam uma concepção de aprendizagem multimodal e crítica (Goiás, 2018).

Essa abordagem dialoga com a perspectiva dos multiletramentos, ao reconhecer a centralidade das diferentes linguagens, mídias e práticas discursivas contemporâneas no ensino de línguas. Conforme destacam Rojo e Moura (2022, p. 29), o ensino de línguas deve contemplar práticas que articulem múltiplos modos semióticos e promovam a reflexão crítica sobre a realidade. Em consonância com Kress (2003), o DC–GO reconhece que a comunicação contemporânea é essencialmente multimodal, demandando práticas pedagógicas que extrapolem a dimensão estritamente gramatical e favoreçam o desenvolvimento de competências comunicativas, discursivas e interculturais.

Desse modo, ao mesmo tempo em que assegura alinhamento às diretrizes nacionais, o DC–GO apresenta-se como um guia formativo para professores e escolas goianas, oferecendo parâmetros para o planejamento pedagógico e para a incorporação crítica das TICE. No entanto, como adverte Apple (2006, p. 45), as políticas curriculares frequentemente reproduzem contradições sociais, podendo tanto ampliar quanto restringir as oportunidades de

aprendizagem, o que evidencia que a efetivação do DC–GO depende de condições concretas de implementação, tais como infraestrutura, formação docente e contextos socioculturais específicos.

Para esta pesquisa, o DC–GO é tomado como referência analítica central, em articulação com a BNCC e com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR), a fim de examinar em que medida a plataforma *GoEnglish* dialoga com as competências, habilidades e princípios curriculares previstos para o 9º ano do Ensino Fundamental. A correspondência entre os cinco eixos do DC–GO e as propostas pedagógicas da plataforma orienta a análise documental desenvolvida neste estudo, possibilitando identificar convergências, tensões e lacunas em sua proposta de ensino de Língua Inglesa.

4.3 O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas

O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR), elaborado pelo Conselho da Europa e publicado originalmente em 2001, com atualização em 2020, constitui um dos principais referenciais internacionais para o ensino, a aprendizagem e a avaliação de línguas. Sua proposta central consiste em oferecer descritores comuns de proficiência, organizados em níveis progressivos, que possibilitam situar aprendizes em parâmetros comparáveis internacionalmente. Nas palavras de Araujo e Quevedo-Camargo (2024, p. 3), o QECR

> transcendeu as fronteiras continentais, influenciando currículos, materiais didáticos e exames em diversos países. A expansão global do QCER é notável e passou a moldar práticas educacionais além do contexto europeu, como observado por Byram (1997, 2008) em suas análises sobre a internacionalização da educação. Na América Latina, a incorporação do QCER em alguns sistemas educacionais gerou interesse e controvérsias. De acordo com Wang et al. (2020), a introdução do QCER na região é um fenômeno altamente complexo devido à realidade diversa dos países, que enfrentam dilemas e problemáticas distintas ao adotar esse referencial europeu.

Para fins metodológicos, apresenta-se a seguir uma síntese da progressão de proficiência definida pelo QECR (Council of Europe, 2001; 2020), que organiza o aprendizado em seis níveis, do A1 ao C2, conforme descrito no Quadro 8.

Quadro 8 – Descrição geral dos níveis de proficiência segundo o QECR

Nível	Descrição geral	Ênfase nas competências
A1 – Iniciante	Compreende e utiliza expressões familiares e frases simples para necessidades imediatas.	Comunicação básica em situações previsíveis e cotidianas.
A2 – Básico	Compreende frases isoladas e expressões frequentes em áreas de relevância imediata (informações pessoais, compras, trabalho).	Interação em situações simples e rotineiras.
B1 – Intermediário	Compreende os pontos principais de textos claros e aborda situações comuns em viagens. Produz textos simples sobre temas conhecidos.	Comunicação em contextos familiares, narrativas e descrições.
B2 – Intermediário avançado	Entende ideias principais de textos complexos, incluindo discussões técnicas. Interage com certo grau de fluência e espontaneidade.	Argumentação, defesa de opiniões e participação ativa em debates.
C1 – Avançado	Compreende uma ampla variedade de textos longos e exigentes. Expressa-se de forma fluente e espontânea, com uso flexível da língua.	Produção de textos claros, bem estruturados e detalhados.
C2 – Proficiência	Compreende com facilidade praticamente tudo o que ouve ou lê. Expressa-se de modo espontâneo, preciso e diferenciado.	Domínio pleno da língua, inclusive em contextos acadêmicos e profissionais.

Fonte: Autoria própria com base em Conselho da Europa (2001) e Council of Europe (2020).

O quadro evidencia a lógica de progressão de proficiência proposta pelo QECR (Conselho da Europa, 2001, 2020). Complementarmente, a noção de competência comunicativa, central no QECR, remete à formulação clássica de Canale e Swain (1980), que compreende a integração de competências linguísticas, sociolinguísticas, discursivas e estratégicas. Essa perspectiva foi ampliada por Byram (2009), ao introduzir o conceito de competência intercultural, enfatizando que aprender uma língua implica também desenvolver a capacidade de interagir criticamente em diferentes contextos culturais. Como afirma o autor, "o ensino de línguas deve formar cidadãos interculturais, críticos e reflexivos, e não apenas falantes competentes" (Byram, 2009, p. 65).

Dessa forma, a presença do QECR como parte do *corpus* desta pesquisa não se limita à oferta de uma escala descritiva de proficiência, mas opera como parâmetro crítico para avaliar como a plataforma *GoEnglish* se posiciona frente a expectativas internacionais de ensino de línguas. Ao articular esse referencial com a BNCC e o DC–GO, busca-se analisar não apenas a correspondência formal de conteúdos, mas também os desafios, tensões e contradições inerentes à implementação pedagógica no contexto da rede pública estadual de Goiás.

4.3.1 O nível A1 do QECR

No caso específico desta pesquisa, o foco recai sobre o nível A1 – *Basic*, associado ao 9º ano do Ensino Fundamental na rede pública de Goiás, por ser o ponto de entrada dos estudantes na plataforma e por permitir avaliar em que medida os conteúdos iniciais dialogam com as habilidades previstas nos documentos curriculares nacionais e estaduais. Esse recorte metodológico não tem por objetivo validar o QECR enquanto modelo universal, mas utilizá-lo como horizonte comparativo para examinar em que medida a plataforma *GoEnglish,* ao propor conteúdos nesse nível, dialoga com as habilidades previstas pela BNCC e pelo DC–GO.

No nível A1, espera-se que o estudante seja capaz de compreender e usar expressões familiares do cotidiano, interagir de maneira simples em situações previsíveis e apresentar informações pessoais básicas.

4.4 Análise comparativa dos documentos

Em síntese, a fundamentação apresentada nos três documentos curriculares (BNCC, DC–GO e QECR) constitui o alicerce conceitual e normativo que sustenta a análise da plataforma *GoEnglish*. A BNCC estabelece as diretrizes nacionais e as competências gerais e específicas para o ensino de línguas na Educação Básica; o DC–GO, por sua vez, adapta essas orientações ao contexto educacional do estado de Goiás, considerando suas especificidades regionais; e o QECR amplia esse horizonte ao situar a aprendizagem da Língua Inglesa em parâmetros internacionalmente reconhecidos de proficiência linguística.

A articulação entre esses referenciais possibilita compreender, de forma crítica e sistematizada, em que medida a proposta pedagógica da plataforma dialoga com as expectativas formativas previstas para o 9º ano do Ensino Fundamental, especialmente no que se refere aos cinco eixos norteadores do ensino de Língua Inglesa (oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural) que orientam tanto a BNCC quanto o DC–GO.

O quadro a seguir apresenta uma síntese comparativa dos principais referenciais curriculares que fundamentam a análise da plataforma *GoEnglish*, articulando diretrizes nacionais, estaduais e internacionais (Brasil, 2018; Goiás, 2018; Conselho da Europa, 2001; Council of Europe, 2020).

Quadro 9 – Comparação entre BNCC, DC–GO e QECR para o ensino de Língua Inglesa

Documento	Finalidade principal	Ênfase curricular	Papel nesta pesquisa
BNCC (BRASIL, 2018)	Estabelecer diretrizes nacionais para a educação básica no Brasil.	Competências gerais e específicas de Língua Inglesa; cinco eixos norteadores (oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural).	Base normativa nacional que orienta o ensino de línguas estrangeiras no país.
DC–GO (2020)	Adaptar a BNCC ao contexto educacional de Goiás.	Ênfase nas habilidades previstas para o 9º ano; contextualização regional e alinhamento às demandas locais.	Documento de referência estadual que direciona o planejamento pedagógico na rede pública de Goiás.
QECR (2001; 2020)	Definir parâmetros internacionais de proficiência linguística.	Organização da aprendizagem em níveis (A1–C2), com descritores comunicativos (can do statements).	Referencial internacional que permite situar o 9º ano da plataforma *GoEnglish* no nível A1 (*Basic* 1), possibilitando comparações com padrões globais.

Fonte: Autoria própria.

Dessa forma, os três referenciais que compõem o *corpus* documental (BNCC, DC–GO e QECR) oferecem o suporte conceitual necessário para situar, interpretar e avaliar criticamente a proposta pedagógica da plataforma *GoEnglish.*

4.5 A plataforma *GoEnglish*

A plataforma *GoEnglish* é um recurso digital para o ensino de Língua Inglesa implementado pela SEDUC–GO, em parceria com a EF *Education First*. Seu lançamento oficial ocorreu em agosto de 2024, conforme noticiado pela Agência Cora Coralina de Notícias (2024, p. 1), que destacou que "a proposta [...] prevê que, em 2025, o projeto seja expandido também para os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e das três séries do Ensino Médio da rede".

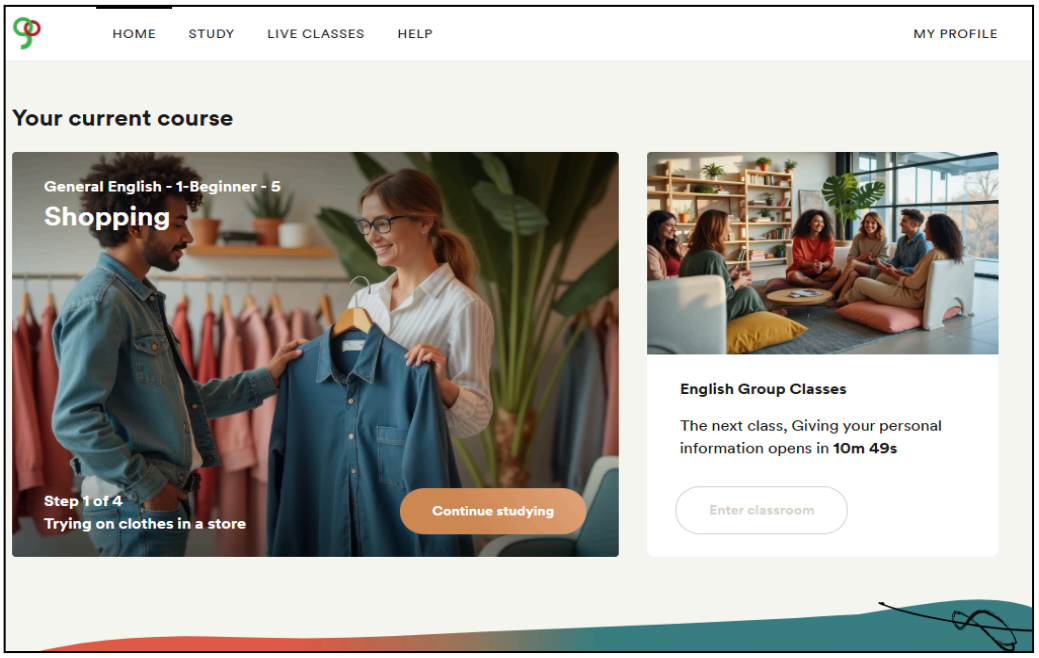
No contexto da rede pública estadual de Goiás, o ensino de Língua Inglesa tem incorporado, de forma crescente, o uso de plataformas digitais como estratégia para ampliar o acesso a recursos pedagógicos e favorecer o desenvolvimento das habilidades linguísticas previstas nos documentos curriculares.

No que se refere à sua estrutura, a plataforma organiza-se em dezesseis níveis progressivos de aprendizagem, que se estendem do A1 (*Basic*) ao C1 (*Advanced*), em consonância com os níveis de proficiência definidos pelo QECR (Council of Europe, 2001;

2020). Cada nível é subdividido em seis unidades temáticas, compostas por quatro lições, que tendem a contemplar tópicos de vocabulário, gramática, leitura, compreensão auditiva e produção oral e escrita, apoiados por recursos multimodais como vídeos, áudios, quizzes e simulações interativas.

Embora essa organização revele certa sistematicidade, a progressão dos objetivos de aprendizagem ocorre predominantemente de forma linear, uma vez que o acesso a novas etapas depende da conclusão das anteriores. Esse desenho sequencial pode favorecer o acompanhamento gradual da aprendizagem, mas também tende a limitar percursos mais flexíveis e personalizados, contribuindo para uma experiência de ensino-aprendizagem excessivamente padronizada e, em certa medida, tecnicista.

Figura 3 – Página inicial da plataforma *GoEnglish*



Fonte: Captura de tela da Plataforma *GoEnglish* realizada pela autora (2025).

A interface apresentada evidencia a proposta multimodal da plataforma, combinando recursos visuais e organizacionais característicos de ambientes gamificados. Entretanto, a predominância de tópicos cotidianos e de atividades altamente estruturadas sugere uma abordagem ainda fortemente instrumental, o que demanda mediação docente crítica para ampliar seu potencial formativo e alinhar os objetivos de aprendizagem e as práticas pedagógicas aos eixos norteadores do DC–GO. Como apontam autores críticos da inserção de tecnologias na educação, a simples presença de recursos digitais não assegura inovação pedagógica (Apple, 2006; Sacristán, 2017).

Assim, embora a plataforma apresente potencial para diversificar o ensino de Língua Inglesa, sua efetividade depende de uma atuação docente ativa, capaz de contextualizar os conteúdos propostos e transformá-los em experiências de letramento significativas. Na ausência dessa mediação, corre-se o risco de reproduzir práticas tecnicistas, centradas na repetição e na automatização de estruturas linguísticas, que pouco contribuem para a formação crítica e reflexiva dos estudantes.

De acordo com a apresentação institucional, a plataforma adota como princípios orientadores o estímulo à autonomia discente, a personalização da aprendizagem, o uso da gamificação como estratégia motivacional e o alinhamento às competências previstas na BNCC e no DC–GO, além da articulação com os níveis do QECR (Council of Europe, 2001; 2020). Todavia, observa-se que o uso da plataforma requer mediação pedagógica sistemática, uma vez que a simples execução das atividades tende à padronização do aprendizado e não assegura, por si só, a construção de conhecimentos linguísticos significativos nem o desenvolvimento de competências discursivas mais complexas.

A plataforma pode ser acessada por computadores e dispositivos móveis, sendo utilizada em contextos presenciais, remotos ou híbridos. No ambiente escolar, sua implementação está diretamente condicionada às condições tecnológicas locais, à formação continuada dos professores e à articulação com os objetivos do planejamento pedagógico.

À luz dos pressupostos dos multiletramentos e da pedagogia crítica, torna-se evidente que a mediação docente desempenha papel central para que os recursos tecnológicos disponíveis promovam aprendizagens significativas. Nessa mesma direção, Moran (2015) enfatiza que, embora a tecnologia amplie as possibilidades de aprender, apenas o trabalho docente é capaz de atribuir sentido educativo ao seu uso.

Simon (2015) reforça esse argumento ao afirmar que o uso das tecnologias na educação não pode se limitar à reprodução de práticas tradicionais em suportes digitais. Para a autora, sem integração a projetos pedagógicos críticos e situados, a tecnologia tende a reforçar práticas reprodutivistas e descontextualizadas. Essa perspectiva converge com as reflexões de Rojo (2012, 2013), que defende a incorporação dos multiletramentos e das práticas de linguagem que circulam no cotidiano dos estudantes como vídeos, jogos digitais, redes sociais e outros textos multimodais como objetos de leitura crítica e produção de sentidos no contexto escolar. Tal concepção dialoga com a proposta de multiletramentos formulada pelo New London Group, posteriormente sistematizada por Cope e Kalantzis (2000), que destaca a necessidade de considerar, no ensino, a diversidade cultural e a multiplicidade de linguagens

presentes nas sociedades contemporâneas. Nessa mesma direção, Kress (2010) enfatiza que os processos de significação na cultura digital são cada vez mais multimodais, envolvendo a articulação entre diferentes modos semióticos, como imagem, som, escrita e movimento, o que exige da escola a ampliação das práticas de leitura e produção textual para além do texto verbal.

A análise dos objetivos de aprendizagem e das atividades propostas na plataforma *GoEnglish* indica que, embora haja uso de recursos visuais e auditivos, predominam tarefas de caráter fechado, centradas na repetição de estruturas e na seleção de respostas previamente delimitadas. Esse modelo tende a restringir a autoria, a negociação de sentidos e a articulação com práticas sociais reais, limitando o desenvolvimento da competência discursiva e da criticidade dos estudantes.

É justamente nesse ponto que a atuação docente se torna decisiva. Conforme argumentam Rojo (2012) e Simon (2015), a mediação pedagógica constitui o elo capaz de transformar uma ferramenta potencialmente tecnicista em uma experiência formativa, ao reinterpretar os conteúdos da plataforma, estimular o diálogo crítico e conectá-los aos contextos socioculturais dos estudantes. Quando o professor assume essa postura, a plataforma digital deixa de ser um fim em si mesma e passa a funcionar como meio para a promoção de práticas pedagógicas críticas, inclusivas e socialmente significativas.

4.6 Análise da plataforma *GoEnglish* à luz dos documentos analisados

Diante desse panorama, a análise que se segue concentra-se nos objetivos de aprendizagem e atividades da plataforma *GoEnglish*, especificamente nos Níveis 1 e 2 (A1 – *Basic*), com o objetivo de examinar de que modo tais propostas se alinham aos cinco eixos norteadores do DC–GO, possibilitando a identificação de convergências e lacunas em relação às expectativas formativas para o 9º ano do Ensino Fundamental.

O quadro a seguir reúne os principais elementos que compõem as duas primeiras unidades da plataforma *GoEnglish*, permitindo visualizar os objetivos de aprendizagem compostos por tópicos gramaticais, vocabulário e habilidades que orientam cada nível.

Quadro 10 – Objetivos de aprendizagem dos Níveis 1 e 2 da plataforma *GoEnglish* (Nível A1 – *Basic*)

	Objetivos de aprendizagem		
Unidade	**Tópicos gramaticais**	**Vocabulário**	**Habilidades desenvolvidas**
Nível 1 – Saudações e Introduções	*Verb to be*; pronomes pessoais; adjetivos possessivos; artigos definidos e indefinidos; presente simples (afirmativa, negativa e interrogativa); perguntas com *How* e *What*; pronomes demonstrativos.	Cumprimentos e apresentações; países e nacionalidades; números; informações pessoais; família; cores.	Leitura de diálogos simples; compreensão auditiva de apresentação; escrita de frases curtas; prática oral com perguntas e respostas curtas.
Nível 2 – Escritório e Escola	Presente contínuo; advérbios de frequência; preposições de lugar; perguntas com *Where* e *How many;* plurais regulares e irregulares; intensificadores (*too* + adjetivo).	Rotina diária; atividades de lazer; locais da cidade; objetos comuns; descrições físicas; expressões de tempo.	Leitura de textos curtos descritivos; compreensão auditiva sobre atividades diárias; escrita de descrições simples; prática oral em diálogos guiados.

Fonte: Autoria própria.

A partir desse mapeamento inicial, cada unidade será analisada em relação aos cinco eixos norteadores da BNCC, de modo a identificar os aspectos de convergência com o documento curricular, bem como suas limitações pedagógicas.

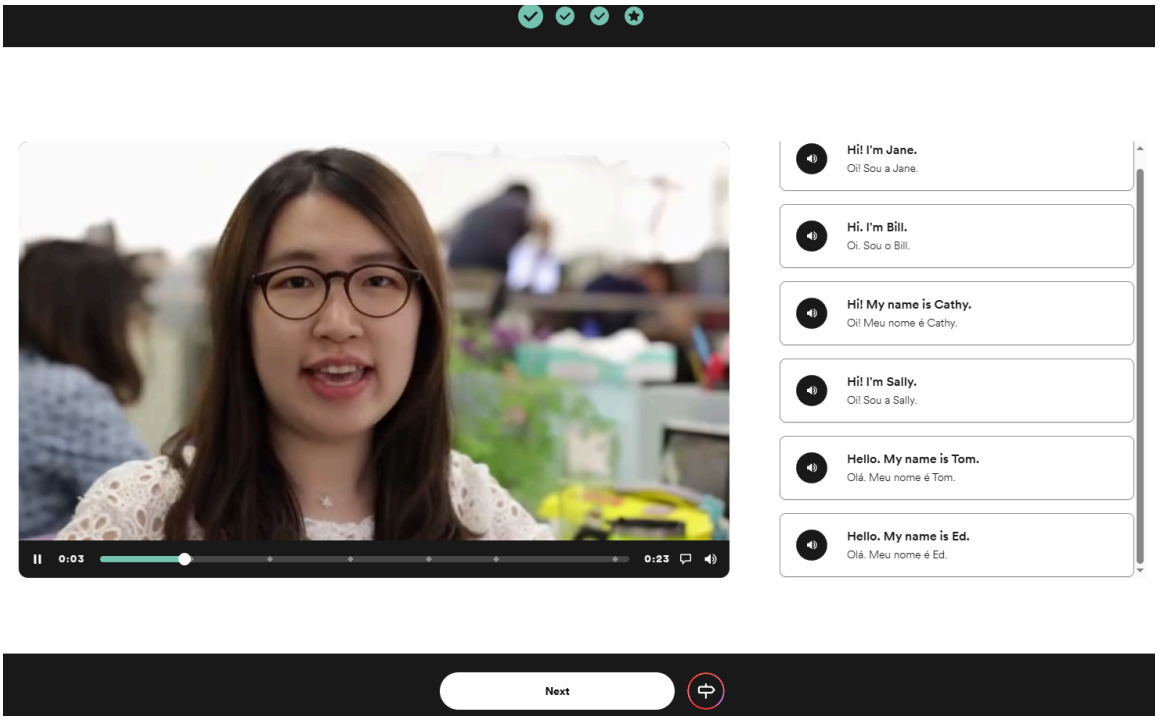
4.6.1 Leitura

No que se refere ao eixo da leitura, a BNCC (BRASIL, 2018) propõe uma concepção que ultrapassa a simples decodificação literal, enfatizando a construção de sentidos, a interpretação crítica e a relação entre textos multimodais e práticas sociais. Espera-se, assim, que os estudantes sejam capazes de compreender diferentes gêneros que circulam em contextos reais, mobilizando estratégias inferenciais, comparativas e reflexivas.

A atividade apresentada na Figura 4 pode ser analisada à luz do eixo da oralidade, conforme definido pela BNCC e pelo DC–GO, na medida em que articula a compreensão de enunciados em língua inglesa a situações comunicativas simuladas, típicas de contextos cotidianos, como interações em ambientes de compra, mobilizando as habilidades EF09LI05 (Identificar recursos de persuasão (escolha e jogo de palavras, uso de cores e imagens,

tamanho de letras), utilizados nos textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento) e EF09LI08 (Explorar ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas).

Figura 4 – Atividade de leitura da plataforma *GoEnglish* (Nível A1)



Fonte: Captura de tela da Plataforma *GoEnglish* realizada pela autora (2025).

Embora a proposta se concentre predominantemente no reconhecimento e na associação de informações explícitas sem exigir a produção oral efetiva por parte do estudante, observa-se que a atividade mobiliza práticas de escuta e de antecipação discursiva, elementos constitutivos do trabalho com a oralidade nos documentos curriculares. Nesse sentido, a atividade pode assumir um caráter introdutório ou preparatório para práticas orais mais complexas, desde que inserida em uma sequência didática que preveja a mediação pedagógica do professor, condição fundamental para a ampliação da participação discursiva dos estudantes e para o desenvolvimento progressivo da competência comunicativa oral.

Nos níveis 1 e 2 da plataforma *GoEnglish*, a leitura é trabalhada por meio de textos curtos, funcionais e altamente contextualizados, tais como diálogos simples, anúncios escolares, descrições de rotinas, cartazes e pequenos formulários. Esses textos são frequentemente acompanhados de imagens, ícones e outros recursos visuais, o que favorece a compreensão imediata e auxilia o estudante na associação entre palavra, imagem e contexto.

Tal abordagem mostra-se coerente com o nível A1 do QECR, que prevê como objetivo a compreensão de “instruções simples, avisos, anúncios breves e textos do cotidiano” (Council of Europe, 2001, p. 33).

Entretanto, observa-se que o trabalho com a leitura na plataforma tende a se restringir ao reconhecimento literal de informações explícitas, como nomes, números, horários, localização ou características básicas de pessoas e objetos. Há pouco espaço para a problematização de sentidos implícitos, para a análise crítica de discursos ou para a reflexão sobre a circulação social dos textos. Nesse aspecto, a proposta distancia-se parcialmente das orientações da BNCC (BRASIL, 2018), que recomendam que o ensino de leitura no Ensino Fundamental considere os multiletramentos e os gêneros multimodais, promovendo a análise crítica e a construção de sentidos (Goiás, 2019).

Como apontam Rojo (2012) e Leffa (2012), em ambientes digitais o potencial formativo da leitura só se concretiza quando ultrapassa a identificação de palavras e frases, incorporando processos de inferência, intertextualidade e criticidade. Assim, embora a *GoEnglish* ofereça insumos compatíveis com as expectativas do nível A1, seu caráter predominantemente instrumental limita o desenvolvimento de competências leitoras mais complexas e reflexivas.

Dessa forma, a efetividade pedagógica do eixo da leitura na plataforma depende fortemente da mediação docente crítica, capaz de ampliar e ressignificar as atividades propostas. Ao promover, por exemplo, comparações entre textos multimodais, discussões sobre os contextos socioculturais mobilizados ou a produção de releituras autorais, o professor transforma tarefas de compreensão literal em experiências de letramento crítico, favorecendo a formação de leitores mais autônomos, reflexivos e socialmente engajados.

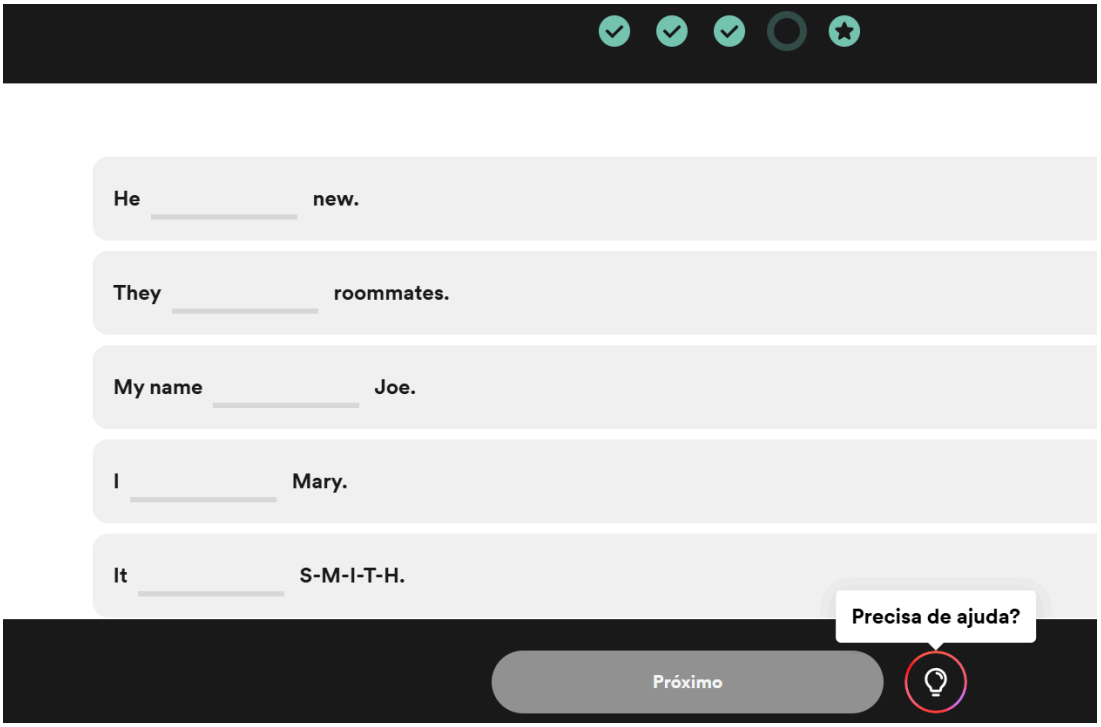
4.6.2 Escrita

O eixo da escrita, conforme orienta a BNCC (BRASIL, 2018), compreende a produção textual como uma atividade social e discursiva, mesmo nos níveis iniciais de aprendizagem. Espera-se que os estudantes desenvolvam a capacidade de registrar informações de maneira significativa, apropriando-se de diferentes gêneros e exercitando sua autoria, ainda que por meio de produções curtas, simples e progressivas.

Nos níveis 1 e 2 da plataforma *GoEnglish*, as atividades de escrita apresentam-se de forma restrita e altamente controlada, concentrando-se, em sua maioria, em exercícios estruturados, como o preenchimento de lacunas, a reorganização de frases, a cópia de

expressões e a produção de sentenças curtas a partir de modelos pré-estabelecidos, conforme ilustrado na Figura 5.

Figura 5 – Atividade de escrita da plataforma *GoEnglish* (Nível A1)



Fonte: Captura de tela da Plataforma *GoEnglish* realizada pela autora (2025).

A atividade exemplificada revela a abordagem predominante de escrita nos níveis iniciais da plataforma, caracterizada pela reprodução de estruturas frasais simples e pela fixação de conteúdos gramaticais e lexicais. Embora tais práticas estejam alinhadas às expectativas do nível A1 do QECR ao possibilitarem o registro de informações básicas e a produção de enunciados curtos, observa-se que a escrita é mobilizada de maneira essencialmente instrumental, com pouca abertura para a construção de sentidos ou para o exercício da autoria.

Os temas recorrentes das atividades de escrita envolvem informações pessoais, descrições de pessoas e lugares, rotinas diárias, preferências alimentares e atividades de lazer. Esses conteúdos são compatíveis com as metas do nível A1 do QECR (Council of Europe, 2001; 2020), que prevê a capacidade de "escrever mensagens simples e curtas, preencher formulários e elaborar listas" (Council of Europe, 2001, p. 34). No entanto, o predomínio de tarefas fechadas e guiadas limita a escrita à função de reforço linguístico, afastando-se da concepção de produção textual como prática social e discursiva defendida pela BNCC e pelo DC–GO.

Nesse sentido, configura-se um **distanciamento parcial** em relação ao DC–GO, na medida em que, embora haja consonância com os objetivos linguísticos iniciais, não se observa a incorporação mais ampla da escrita como espaço de autoria, criatividade e posicionamento crítico. O documento enfatiza que "a produção textual deve oportunizar práticas significativas de linguagem, nas quais os estudantes possam se posicionar e se reconhecer como sujeitos discursivos" (Goiás, 2018, p. 309), perspectiva ainda pouco contemplada nas atividades analisadas. A limitação de propostas que favoreçam escolhas discursivas, construção de sentidos e maior abertura enunciativa compromete o desenvolvimento de competências textuais mais complexas.

Autores como Rojo e Moura (2022) defendem que a perspectiva dos multiletramentos exige propostas de escrita que articulem múltiplas linguagens (verbal, visual, sonora e digital), promovendo experiências autorais e reflexivas. Assim, embora a *GoEnglish* apresente atividades compatíveis com o nível inicial de proficiência, sua abordagem de escrita permanece limitada, carecendo de oportunidades para produções mais abertas, colaborativas e multimodais. Nesse contexto, a mediação docente torna-se indispensável para ressignificar os exercícios propostos, por meio da criação de tarefas que ampliem o potencial formativo da escrita, como a elaboração de diálogos originais, pequenos relatos multimodais ou comparações interculturais, favorecendo o desenvolvimento da autoria e do letramento crítico desde os níveis básicos.

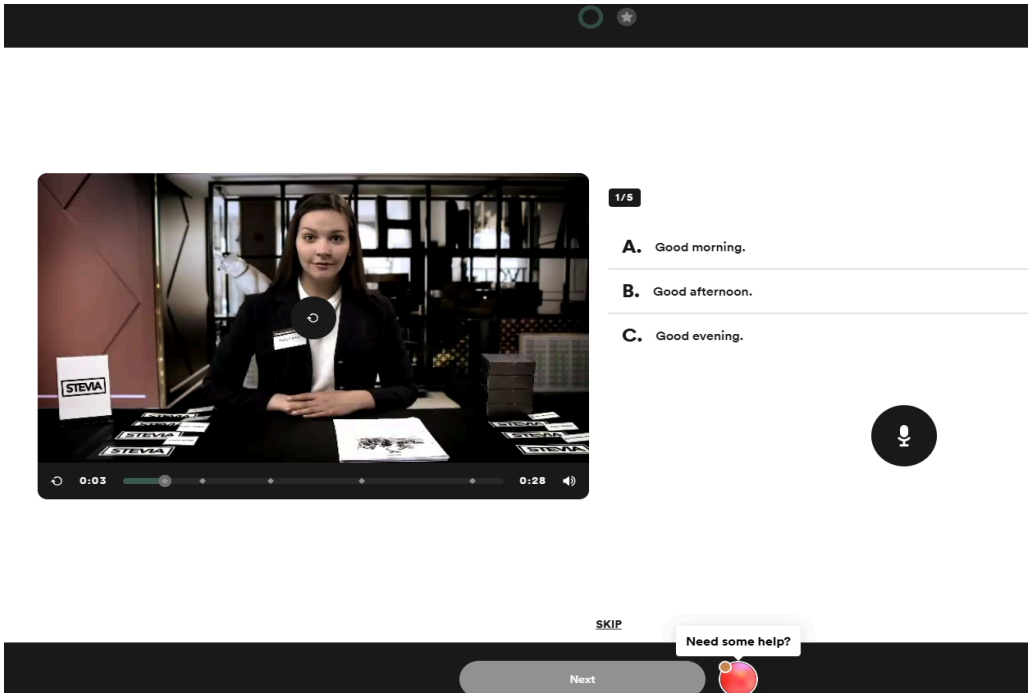
4.6.3 Oralidade

O eixo da oralidade, conforme estabelecido pela BNCC (BRASIL, 2018), orienta o ensino de línguas para a promoção de situações de interação significativas, nas quais os estudantes possam usar a língua para negociar sentidos, construir identidades e participar de práticas sociais reais. Nessa perspectiva, espera-se que o trabalho com a oralidade ultrapasse a simples repetição de estruturas linguísticas, favorecendo o desenvolvimento da competência comunicativa em diferentes contextos de uso.

Nos níveis 1 e 2 da plataforma *GoEnglish*, a oralidade é estimulada predominantemente por meio de exercícios de escuta e repetição, gravação de frases-modelo e simulações de diálogos previamente estruturados. Em geral, os estudantes ouvem perguntas ou sentenças e são solicitados a repeti-las, gravar respostas curtas ou selecionar alternativas fechadas. Há, ainda, a possibilidade de registrar a própria voz, recurso que pode contribuir para o treino inicial de pronúncia e entonação; contudo, esse potencial é limitado pela

ausência de feedback discursivo contextualizado, restringindo-se a aspectos formais da produção oral.

Figura 6 – Atividade de oralidade da plataforma *GoEnglish* (Nível A1)



Fonte: Captura de tela da Plataforma *GoEnglish* realizada pela autora (2025).

A atividade ilustrada na figura exemplifica uma proposta de oralidade baseada na escuta de enunciados e na repetição ou seleção de respostas predefinidas, com a possibilidade de gravação da voz do estudante. Embora esse tipo de exercício favorece o reconhecimento de fórmulas linguísticas e o treino inicial da pronúncia, observa-se que a interação ocorre de forma altamente controlada e artificial, sem espaço para negociação de sentidos, escolhas discursivas e produção oral espontânea. Tal configuração limita o desenvolvimento da oralidade como prática social, conforme orientam a BNCC e o DC–GO.

Essa abordagem atende parcialmente às metas do nível A1 do QECR, na medida em que contempla aspectos iniciais da oralidade, como o reconhecimento de enunciados e o treino de pronúncia; contudo, não favorece a participação em interações efetivas, limitando o desenvolvimento da oralidade como prática comunicativa.

Essa limitação distancia-se das orientações do DC–GO, que concebe a oralidade como prática social situada, ao afirmar que "o uso oral da língua deve possibilitar a participação em situações comunicativas diversas, com respeito às identidades, às culturas e à criticidade" (Goiás, 2019, p. 310). Ao privilegiar atividades fechadas e de baixo nível de interação, a

plataforma acaba por reduzir a oralidade ao treino de estruturas linguísticas descontextualizadas, enfraquecendo seu potencial formativo.

Como destaca Leffa (2012), o desenvolvimento da competência oral exige vivências interativas autênticas, nas quais os aprendizes tenham margem para fazer escolhas linguísticas, lidar com imprevistos e negociar significados. De modo convergente, Rojo (2012) enfatiza que a oralidade deve ser compreendida como prática discursiva crítica, possibilitando aos estudantes posicionar-se e construir sentidos em contextos sociais significativos.

Portanto, embora a plataforma *GoEnglish* ofereça um repertório inicial para a prática da oralidade, sua contribuição mostra-se limitada quando considerada à luz dos pressupostos da BNCC e do DC–GO. Nesse cenário, a mediação docente torna-se elemento central para ressignificar as atividades propostas, ampliando-as por meio de dramatizações, entrevistas simuladas, debates orientados e tarefas colaborativas, de modo a transformar a oralidade trabalhada na plataforma em uma prática social efetivamente significativa e crítica.

4.6.4 Conhecimentos linguísticos

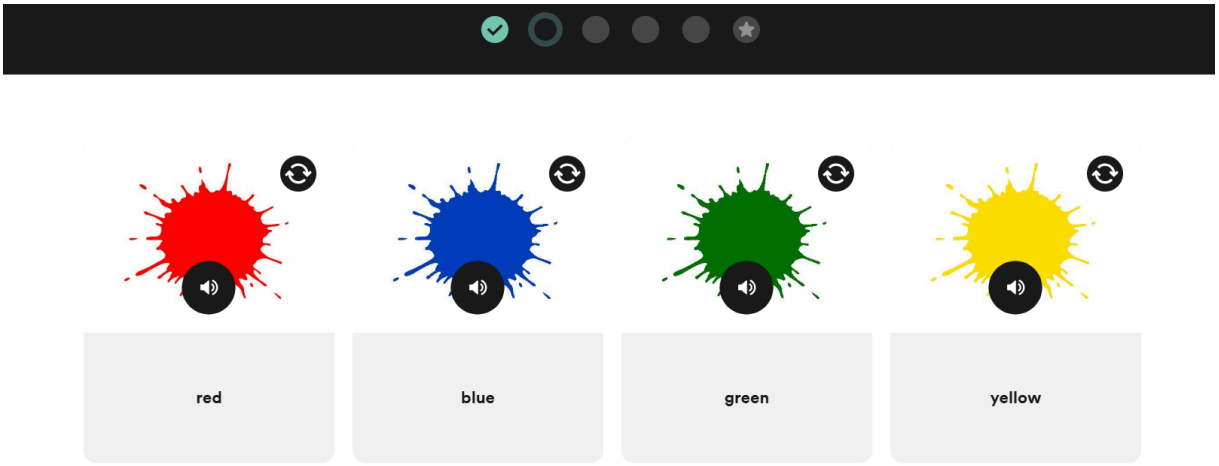
O eixo dos conhecimentos linguísticos, conforme previsto na BNCC (BRASIL, 2018), orienta o ensino de Língua Inglesa para a abordagem integrada de aspectos gramaticais, lexicais, fonológicos e discursivos, de modo contextualizado e funcional. A ênfase não deve recair na memorização de regras isoladas, mas na compreensão de como os elementos da língua operam conjuntamente na construção de sentidos em situações reais de comunicação.

Nos Níveis 1 e 2 (A1 – *Basic*, conforme o QECR) da plataforma *GoEnglish*, os conhecimentos linguísticos são organizados de forma progressiva e sistematizada. No Nível 1, predominam conteúdos como o *verbo to be*, pronomes pessoais, adjetivos possessivos, artigos definidos e indefinidos, presente simples (formas afirmativa, negativa e interrogativa), perguntas com *how* e *what* e pronomes demonstrativos. No Nível 2, são introduzidos o presente contínuo, advérbios de frequência, preposições de lugar, perguntas com *where* e *how many*, plurais regulares e irregulares e intensificadores (*too* + adjetivo).

Esse conjunto de conteúdos dialoga diretamente com as orientações do nível A1 do QECR (Council of Europe, 2001; 2020), que estabelece como objetivo o manejo de estruturas básicas e de vocabulário essencial para interações cotidianas simples (Council of Europe, 2001). Na plataforma, tais elementos são trabalhados por meio de exercícios de fixação,

quizzes e atividades de associação entre imagens, áudios e palavras, privilegiando a repetição e a automatização de padrões linguísticos, como exemplificado na Figura 7.

Figura 7 – Atividade de conhecimentos linguísticos da plataforma GoEnglish (Nível A1)



Fonte: Captura de tela da Plataforma *GoEnglish* realizada pela autora (2025).

A atividade ilustrada evidencia uma proposta centrada na associação entre estímulos visuais, áudio e vocabulário básico, voltada ao reconhecimento lexical e à memorização de cores em língua inglesa. Embora esse tipo de exercício contribua para a ampliação inicial do repertório linguístico, observa-se o predomínio de uma abordagem fragmentada e reiterativa, com foco na forma isolada, sem articulação explícita com contextos discursivos ou práticas sociais de uso da língua. Tal configuração revela os limites de uma abordagem tecnicista dos conhecimentos linguísticos, distanciando-se das orientações da BNCC e do DC–GO, que defendem a integração entre gramática, léxico e construção de sentidos.

Apesar da coerência com a progressão esperada para o nível inicial de proficiência, a análise crítica indica que a abordagem adotada pela *GoEnglish* prioriza a fragmentação das estruturas em detrimento da reflexão sobre seus usos sociais e discursivos. Esse aspecto afasta-se das orientações do DC–GO, que enfatiza que "o ensino de Língua Inglesa deve integrar conhecimentos linguísticos a práticas de linguagem que favoreçam a compreensão crítica e a produção de sentidos" (Goiás, 2018, p. 308).

Autores como Sacristán (2017) destacam que a aprendizagem significativa ocorre quando os estudantes compreendem a função social da língua, e não apenas quando reproduzem formas isoladas. De modo convergente, Leffa (2012) alerta que a gramática não pode ser tratada como um fim em si mesma, devendo funcionar como recurso a serviço da comunicação, da reflexão e da criticidade.

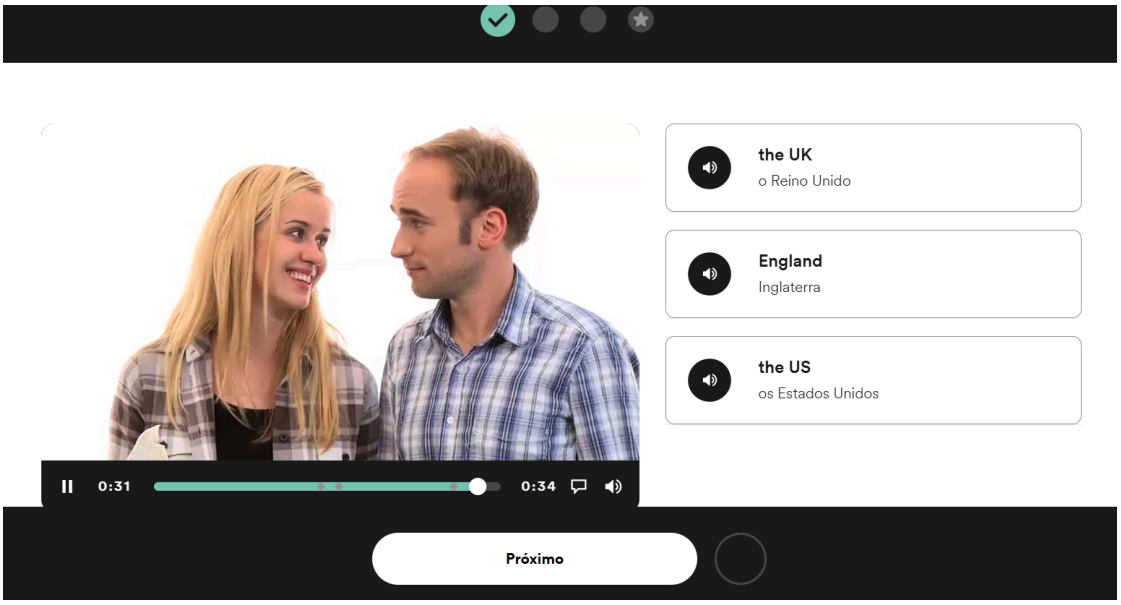
Dessa forma, conclui-se que, embora a *GoEnglish* apresente uma organização coerente dos conteúdos linguísticos básicos, sua prática pedagógica tende a se restringir ao treino mecânico de estruturas. Para que esse eixo atenda plenamente às diretrizes da BNCC e do DC–GO, torna-se indispensável a mediação docente, responsável por contextualizar os conteúdos em situações significativas de leitura, escrita e oralidade, evidenciando o papel da gramática na construção de sentidos e na interação social.

4.6.5 Dimensão intercultural

O eixo da dimensão intercultural, conforme previsto pela BNCC (BRASIL, 2018), orienta o ensino de línguas para além da aprendizagem de estruturas gramaticais, defendendo a valorização da diversidade cultural, o respeito às diferenças e o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural. Isso implica compreender a língua como espaço de interação e diálogo, no qual os estudantes são convidados não apenas a conhecer aspectos de outras culturas, mas também a refletir criticamente sobre sua própria cultura em relação às demais.

Nos Níveis 1 e 2 (A1 – *Basic* do QECR) da plataforma *GoEnglish,* a dimensão intercultural é abordada de forma pontual e superficial, por meio de referências a comidas típicas, esportes nacionais, rotinas cotidianas, clima e costumes simples de convivência em diferentes países, como exemplificado na Figura 8.

Figura 8 – Atividade de dimensão intercultural da plataforma *GoEnglish* (Nível A1)



Fonte: Captura de tela da Plataforma *GoEnglish* realizada pela autora (2025).

A atividade ilustrada na figura apresenta variedades nacionais da língua inglesa (como Reino Unido e Estados Unidos), associadas a estímulos visuais e auditivos. Embora a proposta possibilite o reconhecimento inicial de referências culturais e geográficas, observa-se que a interculturalidade é tratada predominantemente de maneira descritiva e informativa, sem incentivo à comparação crítica, à problematização de estereótipos ou à reflexão sobre identidades culturais locais e globais. Tal abordagem limita o desenvolvimento da competência intercultural, conforme preconizado pela BNCC e pelo DC–GO.

Os conteúdos culturais trabalhados, ainda que pertinentes ao nível inicial de proficiência, permanecem restritos à exposição de informações factuais, não favorecendo a construção de sentidos mais complexos nem a reflexão sobre as relações entre cultura, linguagem e poder. Essa abordagem está parcialmente alinhada às orientações do nível A1 do QECR (Council of Europe, 2001; 2020), que prevê o contato inicial com aspectos culturais básicos em contextos informativos. Contudo, ao confrontar essa proposta com as orientações do DC–GO, observa-se uma lacuna, na medida em que o documento curricular orienta o ensino de Língua Inglesa para práticas de linguagem socialmente situadas e para a inserção dos estudantes em diferentes esferas de circulação de gêneros discursivos (Goiás, 2019). À luz da perspectiva dos multiletramentos, conforme discutida por Roxane Rojo (2012), tal orientação implica considerar as dinâmicas da cultura digital e a diversidade de modos semióticos presentes nas práticas contemporâneas de comunicação.

Nesse sentido, a análise indica que a *GoEnglish* ainda não contempla de forma satisfatória a interculturalidade como prática social. Como argumenta Kramsch (1993), a competência intercultural envolve a capacidade de interpretar práticas sociais em diferentes contextos, reconhecendo identidades, valores e relações de poder. De modo convergente, Rojo e Moura (2022) defendem que o ensino de línguas deve articular identidades locais e globais, possibilitando que o estudante se reconheça como sujeito histórico e cultural.

Dessa forma, embora a plataforma ofereça um primeiro contato com elementos culturais, sua proposta não alcança plenamente as expectativas da BNCC (BRASIL, 2018) para o 9º ano do Ensino Fundamental, que incluem o desenvolvimento da criticidade, da empatia e do diálogo intercultural. Torna-se, portanto, fundamental a mediação docente para ampliar os insumos da plataforma, promovendo debates interculturais, comparações entre práticas culturais locais e globais e atividades que problematizam estereótipos, transformando a dimensão cultural em uma experiência de aprendizagem crítica, inclusiva e socialmente relevante.

A análise dos Níveis 1 e 2 da plataforma *GoEnglish*, que constituem o corpus empírico desta investigação, permitiu examinar os objetivos de aprendizagem presentes na plataforma e analisar sua organização pedagógica à luz dos três documentos orientadores selecionados para este estudo. A partir desse procedimento analítico, buscou-se compreender em que medida os conteúdos e atividades disponibilizados pela plataforma dialogam com os referenciais curriculares considerados na pesquisa.

À luz dos cinco eixos da BNCC (BRASIL, 2018), as análises evidenciam avanços e limitações significativas. Observou-se que a leitura e os conhecimentos linguísticos são trabalhados de forma estruturada e em consonância com o nível A1 do QECR, ainda que predominem atividades de caráter instrumental e tecnicista. A escrita e a oralidade, por sua vez, aparecem majoritariamente em formatos controlados, com pouca abertura para a autoria, a improvisação e a negociação de sentidos, elementos essenciais para o desenvolvimento da competência discursiva.

4.7 Síntese do capítulo

Este capítulo apresentou a análise da plataforma *GoEnglish*, adotada no contexto da rede pública estadual de Goiás, à luz dos cinco eixos que orientam o ensino de Língua Inglesa na BNCC (BRASIL, 2018) e no Documento Curricular para Goiás (DC–GO), em diálogo com os descritores do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR). A análise concentrou-se especificamente nos Níveis 1 e 2 (A1 – *Basic*), correspondentes ao público do 9º ano do Ensino Fundamental, buscando identificar convergências, limites e tensões entre a proposta da plataforma e as expectativas formativas previstas nos documentos curriculares.

De modo geral, observou-se que a *GoEnglish* apresenta uma organização sistemática e progressiva dos conteúdos, alinhada, em termos formais, ao nível A1 do QECR. A estrutura por níveis, unidades e lições, bem como o uso de recursos multimodais e estratégias de gamificação, sugere uma tentativa de promover a motivação e a autonomia dos estudantes. Contudo, a análise evidenciou que essa organização tende a privilegiar percursos lineares e padronizados de aprendizagem, reforçando uma lógica tecnicista que limita a personalização dos estudos e a flexibilidade pedagógica.

No eixo da leitura, verificou-se que a plataforma trabalha com textos curtos, funcionais e multimodais, coerentes com o nível inicial de proficiência. Entretanto, as atividades concentram-se majoritariamente na identificação de informações explícitas, com

pouco espaço para inferência, interpretação crítica ou reflexão sobre a circulação social dos textos, afastando-se parcialmente das orientações da BNCC e do DC–GO no que se refere aos multiletramentos e à construção de sentidos.

Quanto à escrita, constatou-se que as propostas são altamente controladas, baseadas em exercícios de preenchimento de lacunas, reorganização de frases e reprodução de modelos. Embora tais práticas estejam em consonância com as metas do QECR para o nível A1, a escrita é mobilizada de forma predominantemente instrumental, com limitações significativas no que diz respeito à autoria, à criatividade e à produção textual significativa, aspectos centrais para a concepção de escrita como prática social defendida pelos documentos curriculares brasileiros.

No eixo da oralidade, a plataforma oferece atividades de escuta, repetição e gravação de frases-modelo, contribuindo para o treino inicial de pronúncia e reconhecimento de estruturas linguísticas. Contudo, a interação oral ocorre de maneira artificial e controlada, sem oportunidades efetivas de negociação de sentidos, improvisação ou construção discursiva autêntica, o que restringe o desenvolvimento da competência comunicativa oral como prática social.

A análise dos conhecimentos linguísticos revelou que a *GoEnglish* apresenta uma seleção coerente de conteúdos gramaticais e lexicais básicos, distribuídos de forma progressiva nos níveis iniciais. Ainda assim, predominam atividades fragmentadas e repetitivas, voltadas à automatização de formas isoladas, com pouca articulação explícita entre gramática, léxico e produção de sentidos em contextos discursivos reais, em desacordo com a perspectiva integrada defendida pela BNCC e pelo DC–GO.

Por fim, no que se refere à dimensão intercultural, constatou-se que a plataforma aborda aspectos culturais de forma pontual e descritiva, limitando-se à apresentação de informações sobre costumes, rotinas e referências nacionais de países de língua inglesa. Essa abordagem inicial, embora compatível com o nível A1 do QECR, não favorece a reflexão crítica, a problematização de estereótipos nem o diálogo entre culturas, elementos centrais para o desenvolvimento da competência intercultural prevista nos documentos curriculares brasileiros.

De forma transversal a todos os eixos analisados, o capítulo evidenciou que a efetividade pedagógica da plataforma *GoEnglish* depende fortemente da mediação docente. Sem uma atuação crítica e intencional do professor, há o risco de reprodução de práticas

tecnicistas centradas na repetição e na padronização, que pouco contribuem para a formação linguística crítica, reflexiva e emancipadora dos estudantes.

À luz dessa análise, torna-se evidente que, embora a plataforma *GoEnglish* apresente alinhamentos formais com o QECR e dialogue, em certa medida, com as orientações da BNCC e do Documento Curricular para Goiás, persistem lacunas significativas no que se refere à promoção de práticas de linguagem críticas, autorais e socialmente situadas. Os resultados apontam para a necessidade de problematizar o uso de plataformas digitais no ensino de línguas, especialmente quando estas são incorporadas às políticas públicas educacionais como soluções pedagógicas centrais.

Nesse sentido, as considerações finais deste estudo retomam os objetivos da pesquisa e os principais achados da análise, refletindo sobre as implicações pedagógicas, curriculares e formativas do uso da plataforma *GoEnglish* no contexto do 9º ano do Ensino Fundamental. Além disso, discutem-se os limites e as potencialidades da plataforma à luz dos pressupostos dos multiletramentos, da pedagogia crítica e da mediação docente, bem como as contribuições do estudo para o campo da Linguística Aplicada e para o debate sobre tecnologias digitais no ensino de Língua Inglesa na escola pública.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo desta pesquisa possibilitou compreender, de modo aprofundado, as múltiplas dimensões que atravessam o uso da plataforma *GoEnglish* no ensino de Língua Inglesa na rede pública estadual de Goiás, especialmente no 9º ano do Ensino Fundamental. Ao dialogar com os referenciais curriculares nacionais, estaduais e internacionais BNCC 2018, DC–GO 2018, e QECR 2001, foi possível identificar aproximações e distanciamentos entre as competências e os princípios formativos previstos nos documentos curriculares e as práticas efetivamente mobilizadas pela plataforma.

Nesse sentido, retomando a pergunta central da pesquisa **Considerando a obrigatoriedade do uso da plataforma digital *GoEnglish* no ensino de Língua Inglesa no 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública estadual de Goiás, qual é o seu potencial de contribuição efetiva para a aprendizagem da língua, à luz dos referenciais curriculares oficiais?**, esta investigação possibilitou respondê-la ao evidenciar que, embora a *GoEnglish* represente um esforço institucional de modernização do ensino de línguas e ampliação do acesso a tecnologias digitais, sua materialização pedagógica apresenta restrições importantes, decorrentes tanto do desenho predominantemente tecnicista das atividades quanto das condições estruturais e formativas do contexto escolar. Consequentemente, sua contribuição efetiva para a aprendizagem da língua é muito limitada.

A análise dos referenciais curriculares revelou que a BNCC e o DC–GO concebem o ensino de Língua Inglesa como prática social, orientada pelos cinco eixos, leitura, escrita, oralidade, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural, e comprometida com a formação crítica e cidadã dos estudantes. O QECR, por sua vez, oferece parâmetros internacionais de proficiência que situam o 9º ano no nível A1, estabelecendo expectativas iniciais quanto ao desenvolvimento das competências comunicativas. Esses documentos, em conjunto, fornecem um arcabouço normativo consistente para orientar o planejamento pedagógico e a avaliação das propostas de ensino de línguas.

À luz desses referenciais, os resultados indicam que a plataforma *GoEnglish* privilegia exercícios de repetição, associação e reconhecimento de padrões linguísticos, aproximando-se de uma abordagem alinhada ao ensino estruturalista e ao behaviorismo linguístico. Tal tendência converge com o que Rojo e Moura (2022) descrevem como uma pedagogia centrada no treino, caracterizada por tarefas que reforçam comportamentos linguísticos, mas que pouco favorecem o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica, autoria e participação discursiva situada. Embora essas atividades possam contribuir para a

consolidação de estruturas básicas da língua, elas não atendem plenamente às demandas complexas previstas nos cinco eixos da BNCC e do DC–GO, sobretudo no que se refere à produção própria, à reflexão crítica e à compreensão intercultural.

No que diz respeito ao alinhamento com o QECR, observou-se que a organização da plataforma por níveis de proficiência e a seleção de conteúdos linguísticos básicos dialogam, em termos formais, com as expectativas do nível A1. Contudo, a centralidade conferida a tarefas fechadas e automatizadas limita o desenvolvimento da competência comunicativa em sua dimensão social e intercultural, reduzindo as possibilidades de uso significativo da língua em contextos discursivos variados.

Nesse cenário, a análise evidencia que o impacto pedagógico da *GoEnglish* depende diretamente da mediação docente. À luz da perspectiva freireana, ensinar não se reduz à transmissão de conteúdos, mas implica criar condições para que os sujeitos produzam e reconstruam o conhecimento de forma crítica e significativa. Assim, mesmo atividades de caráter mecânico podem ser ressignificadas pelo professor, transformando-se em oportunidades de debate intercultural, análise discursiva, releituras multimodais ou práticas colaborativas de escrita e oralidade. A plataforma, portanto, não se configura como fim em si mesma, mas como meio, cuja potência pedagógica se realiza quando articulada a práticas intencionais de mediação.

No contexto mais amplo em que a *GoEnglish* se insere, torna-se pertinente mencionar, de forma sintética, o fenômeno da plataformização da educação. Entendida como o processo pelo qual práticas educacionais passam a ser mediadas e estruturadas por plataformas digitais que tendem a regular e padronizar métodos de ensino, aprendizagem e avaliação, a plataformização constitui um pano de fundo sociotécnico relevante para compreender a adoção de tecnologias educacionais na rede pública. Conforme discutem Van Dijck, Poell e De Waal (2018), bem como Williamson (2020), tais processos podem tensionar a autonomia pedagógica ao incorporar lógicas de eficiência, monitoramento e padronização.

No contexto brasileiro, autores como Paiva (2019) e Leffa (2020) destacam que os efeitos das tecnologias digitais no campo educacional não são automáticos nem homogêneos, pois dependem das condições materiais disponíveis, das políticas públicas educacionais e, sobretudo, das formas de apropriação pedagógica das tecnologias e dos múltiplos modos de linguagem que se realizam no cotidiano escolar. Mobilizada como referencial contextual, essa perspectiva contribui, neste estudo, para a compreensão do cenário em que a plataforma

GoEnglish é implementada, sem, contudo, deslocar o foco da análise pedagógica aqui desenvolvida.

Diante das análises realizadas, reafirma-se que a qualificação do ensino de Língua Inglesa mediado pela plataforma *GoEnglish* não depende exclusivamente da ampliação do acesso a recursos digitais, mas, sobretudo, de um compromisso político-pedagógico com práticas de mediação docente críticas, inclusivas e contextualizadas. A experiência concreta da escola pública evidencia que nenhuma plataforma, por si só, é capaz de responder à complexidade das aprendizagens linguísticas demandadas no século XXI, especialmente em contextos marcados por desigualdades estruturais, limitações de acesso e desafios formativos.

No que se refere às limitações da pesquisa, destaca-se que a análise concentrou-se predominantemente em fontes documentais e no exame das atividades disponibilizadas pela plataforma *GoEnglish*, sem a incorporação de dados empíricos provenientes da observação de aulas, de práticas efetivas de uso da plataforma ou da escuta sistemática de professores e estudantes. Embora essa escolha metodológica seja coerente com os objetivos propostos e com o escopo da investigação, ela restringe a compreensão de como a plataforma é apropriada, ressignificada ou tensionada no cotidiano escolar.

Ademais, o recorte analítico limitado aos Níveis 1 e 2 (A1) da plataforma, correspondentes ao 9º ano do Ensino Fundamental, não permite generalizações sobre o funcionamento pedagógico da *GoEnglish* em níveis mais avançados, tampouco sobre seus impactos em outros segmentos da Educação Básica.

Esta pesquisa, atravessada pela atuação da autora como professora da rede estadual, reafirma o papel do docente como agente central na construção de práticas pedagógicas significativas. Mais do que cumprir prescrições tecnológicas ou curriculares, cabe ao professor tensionar, ressignificar e recriar os usos da plataforma, articulando-a a projetos pedagógicos que promovam criticidade, autoria e participação discente.

Conclui-se, portanto, que o avanço efetivo da educação linguística na rede pública goiana exige ações integradas entre tecnologia, currículo, formação docente e condições materiais, reconhecendo que a transformação do ensino de Língua Inglesa passa, necessariamente, pelo fortalecimento da autonomia pedagógica e pela valorização do trabalho docente no cotidiano escolar.

Como desdobramento, futuras pesquisas poderiam ampliar esta investigação por meio de estudos empíricos de natureza qualitativa e/ou etnográfica, incorporando observações em sala de aula, entrevistas com docentes e estudantes, bem como análises de produções

discentes mediadas pela plataforma. Investigações comparativas entre diferentes redes de ensino ou entre plataformas digitais distintas também poderiam contribuir para uma compreensão mais abrangente dos efeitos da plataformização no ensino de Língua Inglesa na escola pública. Além disso, estudos que articulem avaliação da aprendizagem, formação docente e letramentos digitais críticos podem aprofundar a discussão sobre os usos pedagógicos das tecnologias educacionais, oferecendo subsídios para políticas públicas mais sensíveis às condições reais de ensino e aprendizagem nos contextos escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGÊNCIA CORA CORALINA DE NOTÍCIAS. **Educação lança plataforma *GoEnglish* para professores da rede estadual**. Goiânia: Governo de Goiás, 15 ago. 2024. Disponível em: https://agenciacoradenoticias.go.gov.br. Acesso em: 22 abr. 2025.

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologias na educação: dos caminhos trilhados aos atuais desafios. Bolema: Boletim de Educação Matemática, Rio Claro, v. 21, n. 29, p. 99-129, 2008.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2006.

ARAÚJO, S. A. F.; QUEVEDO-CAMARGO, G. (2024). Países da América Latina e a implementação do QCER: Prós e contras. **Estudos em avaliação educacional**, 35, 2024, DOI e11040. https://doi.org/10.18222/eae.v35.11040

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 6 maio 2025.

BYRAM, M. **Teaching intercultural competence across the age range**: theory into practice. Clevedon: Multilingual Matters, 2009.

CANALE, M., & SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. **Applied Linguistics**, 1, 1-47, 1980.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M. B.; JOHNSON, C. W. (2012). **Inovação na sala de aula**: como a inovação disruptiva muda a forma de aprender. Porto Alegre: Bookman.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.br)**.** *A internet no Brasil: histórico e perspectivas.* São Paulo: CGI.br, 2005.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (org.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European framework of reference for languages***:* learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

COUNCIL OF EUROPE. **Common european framework of reference for languages***:* learning, teaching, assessment – companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. Disponível em: https://www.coe.int. Acesso em: 12 mar. 2025.

DEMO, P. **Pedagogias "Críticas"** – Mais Uma. Ribeirão Preto: Alphabeto, 2011.

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

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

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás** – Componente Curricular Língua Inglesa. Goiânia: SEDUC, 2018.

JEWITT, Carey.Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, v. 32, p. 241–267, 2008.

KENSKI, V. M.. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Editora Papirus. 2012.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London: Routledge.2003.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London: Routledge, 2006.

KRESS, Gunther.*Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication.* London: Routledge, 2010.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, L.; RENANDYA, W.; HU, G.; MCKAY, S. L. (Ed.). **Teaching English as an international language**: principles and practices. New York: Routledge, 2012, p. 9-27.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele.*New literacies: everyday practices and social learning.* 3. ed. Maidenhead: Open University Press, 2011.

LEFFA, Vilson J.; FIALHO, Vanessa R.; BEVILÁQUA, André F.; COSTA, Alan R. (orgs.). *Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em Linguística Aplicada*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020.

LEFFA, V. J. O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. In: STEVENS, C. M. T. CUNHA, M. C. (Org.). **Caminhos e colheita**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora UnB, 2003. p. 225-250.

LEFFA, Vilson J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. In: **LEFFA, Vilson J. (org.)** *Ensino de línguas: passado, presente e futuro*. Pelotas: EDUCAT, 2012

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

MATO GROSSO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Programa Mais Inglês**. Cuiabá: SEDUC-MT, 2022. Disponível em: https://www.seduc.mt.gov.br. Acesso em: 2 set. 2025.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais significativa. In: BACICH, L.; MORAN, J. M. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 15-33.

OLIVEIRA, L. M. A BNCC e o componente curricular de Língua Inglesa: algumas reflexões. **Revista Signos**, Curitiba, v. 16, n. 2, p. 1-12, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net. Acesso em: 18 nov. 2025.

PAIVA, V. L. M. O. Complexidade, educação e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, n. 2, p. 461-482, 2013.

PAIVA, V. L. M. O. Ensino híbrido: possibilidades e limites para o ensino de línguas. In: LIMA, D.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. (orgs.). **Perspectivas para o ensino-aprendizagem de línguas**: abordagens inovadoras. Campinas: Pontes, 2013, p. 145-160.

PAIVA, V. L. M. O. Tecnologias digitais e a nova ecologia do ensino e aprendizagem de línguas. In: ROJO, R. (org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 59-76.

PARANÁ (Estado). Secretaria da Educação. **Inglês Paraná**: programa de ensino de Língua Inglesa mediado por plataforma digital. Curitiba: SEED, 2021. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br. Acesso em: 2 set. 2025.

PRETTO, Nelson De Luca. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia**. 7. ed. Salvador: EDUFBA, 2010.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais**: leitura e produção. São Paulo: Parábola, 2016.

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

ROJO, R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. **Escola conectada: os multiletramentos e as TIC**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na sala de aula**: práticas com diferentes mídias. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.

SACRISTÁN, J. G. **A educação secundária**: estrutura e currículo. Porto Alegre: Penso, 2017.

SACRISTÁN, J. G. **A educação que ainda é possível**: ensaios sobre uma cultura para a educação. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Centro de Mídias SP**: ensino mediado por tecnologia. São Paulo: SEE-SP, 2020. Disponível em: https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br. Acesso em: 2 set. 2025.

SANTOS, L. **Tecnologias de informação e comunicação na educação***:* conceitos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, G. L. Educação, tecnologias e inovação pedagógica: em busca do interativismo colaborativo. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 30, n. 64, p. 226-240, maio/ago. 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, H. *et al*. Inclusão digital e educação para a competência informacional. **Ciência da Informação**, v. 34, n. 1, p. 28-36, 2005.

SILVA, M. A.; MARTINS, J. C. Políticas educacionais e ensino de línguas na contemporaneidade: desafios para a integração das tecnologias digitais. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, v. 3, n. 38, p. 1-15, 2024. Disponível em: https://ojs.revistacontribuciones.com. Acesso em: 18 nov. 2025.

SIMON, E. Pedagogia crítica e tecnologias: desafios e possibilidades. In: PRETTO, N. D. L.; PINTO, G. G. (orgs.). **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 71-86.

SORJ, B. Exclusão digital: problemas conceituais, evidências e políticas públicas no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 72, p. 101-117, 2005.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. **O uso das tecnologias digitais na educação**: novas formas de ensinar e aprender. Campinas: Papirus, 2022.

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

WILLIAMSON, B. Education and the “Platform University”: Digital Media and the Restructuring of Higher Education. **Learning, Media and Technology**, v. 45, n. 1, p. 1-4, 2020.