Entretextos

ENTRETEXTOS. Londrina, v. 26, esp.1, 2026.
ISSN 1519-5392 UEL
DOI: 10.5433/1519-5392.2026.v26.55070

Percepções docentes sobre o *input* linguístico na plataforma Mais Inglês em Mato Grosso

Teachers' perceptions of linguistic input on the Mais Inglês platform in Mato Grosso

Percepciones docentes sobre el input lingüístico en la plataforma Mais Inglês en Mato Grosso

Dione Uester Costa-Silva[1]
0000-0002-9373-3785
Antonio Henrique Coutelo de Moraes[2]
0000-0002-5519-1583

RESUMO: Este artigo investiga as percepções de professores de língua inglesa da rede estadual de ensino de Mato Grosso acerca do *input* linguístico mobilizado pela plataforma Mais Inglês no processo de ensino-aprendizagem. Teoricamente, o estudo dialoga com a discussão sobre plataformização da vida e da educação (Pereira; Costa Silva, no prelo) e com autores dos estudos de aquisição de línguas adicionais, especialmente Stephen Krashen (1985), Michael Long (1983, 1996), Moraes (2012), entre outros. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, aprovada pelo Comitê de Ética, realizada com cinco professores de diferentes municípios mato-grossenses, por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas via Google *Meet* e analisadas com base na análise de conteúdo de Bardin (2016). O material empírico é composto pelas falas desses docentes sobre o uso cotidiano da plataforma. Os resultados indicam que a ferramenta amplia a exposição dos estudantes à língua inglesa, mas nem sempre produz condições para que esse contato se converta em aprendizagem significativa. Os relatos apontam limites relacionados à repetição mecânica de tarefas, à lógica de metas, à baixa pertinência temática e à necessidade de mediação docente para tornar o *input* mais compreensível, relevante e interativo.

PALAVRAS-CHAVE: *Input* linguístico; Plataforma Mais Inglês; Percepções docentes.

[1] Doutorando em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Professor efetivo da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT).dione.silva@edu.mt.gov.br
[2]Doutor e Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Professor Adjunto da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). antonio.moraes@ufr.edu.br

ABSTRACT: This paper investigates the perceptions of English language teachers working in the state public school system of Mato Grosso regarding the linguistic input provided through the Mais Inglês platform in the teaching and learning process. Theoretically, the study engages with discussions on the platformization of life and education (Pereira; Costa-Silva, forthcoming) and with scholars in the field of additional language acquisition, particularly Stephen Krashen (1985), Michael Long (1983, 1996), Moraes (2012), among others. Methodologically, this is a qualitative study approved by a Research Ethics Committee and carried out with five teachers from different municipalities in Mato Grosso. Data were generated through semi-structured interviews carried out via Google Meet and analyzed using Bardin's (2016) content analysis. The empirical material consists of the teachers' accounts of their everyday use of the platform. The findings indicate that the tool increases students' exposure to the English language, but it does not always create the conditions necessary for this contact to result in meaningful learning. The participants' accounts point to limitations related to the mechanical repetition of tasks, a target-driven logic, the limited relevance of the topics addressed, and the need for teacher mediation to make the input more comprehensible, relevant, and interactive.

KEYWORDS: Linguistic input; Mais Inglês platform; Teachers' perceptions.

RESUMEN: Este artículo investiga las percepciones de docentes de lengua inglesa de la red estatal de enseñanza de *Mato Grosso* acerca del input lingüístico movilizado por la plataforma *Mais Inglês* en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el plano teórico, el estudio dialoga con la discusión sobre la plataformización de la vida y de la educación (Pereira; Costa-Silva, en prensa) y con autores del campo de la adquisición de lenguas adicionales, especialmente Stephen Krashen (1985), Michael Long (1983, 1996), Moraes (2012), entre otros. Metodológicamente, se trata de una investigación cualitativa, aprobada por un Comité de Ética, desarrollada con cinco docentes de distintos municipios de Mato Grosso, mediante entrevistas semiestructuradas realizadas a través de Google Meet y analizadas con base en el análisis de contenido de Bardin (2016). El material empírico está compuesto por los relatos de estos docentes sobre el uso cotidiano de la plataforma. Los resultados indican que la herramienta amplía la exposición de los estudiantes a la lengua inglesa, pero no siempre genera condiciones para que dicho contacto se convierta en un aprendizaje significativo. Los relatos señalan limitaciones relacionadas con la repetición mecánica de tareas, la lógica de metas, la baja pertinencia temática y la necesidad de mediación docente para hacer que el input sea más comprensible, relevante e interactivo.

PALABRAS CLAVE: Input lingüístico; Plataforma Mais Inglês; Percepciones docentes.

Introdução: da plataformização da vida à educação

Como ponto de partida, é difícil não perceber que a ampliação do acesso a celulares com internet móvel, computadores portáteis, tablets e outros dispositivos tecnológicos, conectados ou não à rede, vem consolidando um modo de vida que tende a se apresentar como natural e inevitável. Nesse sentido, concordamos com Pereira e

Licença CC BY 4.0

Costa-Silva (no prelo), quando afirmam que “a experiência cotidiana passa, então, a ser progressivamente mediada por interfaces digitais”, configurando aquilo que denominam plataformização da vida. Em termos concretos, isso se expressa na dependência cada vez maior de aplicativos de transporte, redes sociais, bancos digitais, viagens, relacionamentos, consumo e lazer, como se quase tudo pudesse, de fato, caber na palma da mão.

Além da conveniência, contudo, esse processo evidencia vínculos de necessidade, urgência e ansiedade, perceptíveis, por exemplo, quando a ausência do celular, por perda, roubo ou defeito, interrompe práticas básicas de comunicação, deslocamento e gestão da rotina. Em um intervalo relativamente curto, passamos a viver imersos em uma dinâmica em que grande parte da experiência social é mediada por plataformas. Nesse contexto, o neoliberalismo não opera como um acontecimento súbito, mas como uma racionalidade que se infiltra e se estabiliza por processos graduais (Pereira; Costa-Silva, no prelo). Ao se tornar hegemônica, essa racionalidade encontra terreno fértil para se apropriar da lógica da plataformização e deslocá-la para o campo educacional.

Na formação inicial docente, especialmente em cursos de licenciatura, debates acadêmicos já vinham sinalizando uma aproximação crescente entre racionalidade neoliberal e educação básica. À época, essa presença podia parecer distante da prática escolar cotidiana; hoje, porém, ela se mostra de forma mais nítida em políticas, materiais, avaliações e dispositivos de controle. A discussão desenvolvida por Batista, Blanco, Chama e Ribeiral (2022), a partir de Christian Laval, ajuda a compreender como valores como eficiência, competitividade e flexibilidade se convertem em parâmetros estruturantes de políticas e práticas educacionais, deslocando a centralidade de uma formação cultural e emancipadora para metas associadas a desempenho, utilidade e ajustamento às demandas econômicas.

No levantamento bibliográfico realizado, observamos que, embora o debate sobre a plataformização da educação venha se consolidando, ainda persiste uma lacuna importante quando o foco recai sobre a percepção docente em plataformas digitais específicas de língua inglesa. Parte das pesquisas recentes têm se dedicado a

Licença CC BY 4.0

discutir a plataformização em chave mais ampla, articulando-a ao capitalismo de plataforma, à digitalização e às mudanças na conectividade e no ensino (Balieiro, 2022), bem como às implicações do capitalismo de vigilância e aos modos de circulação de discursos e dados no âmbito educacional (Ferreira, 2023). Outros estudos enfatizam impactos sobre o trabalho docente, evidenciando intensificação, controle e precarização associados ao uso de plataformas em dinâmicas de reconfiguração produtiva e gerencialização da educação (Cavazzani; Santos; Lopes, 2023), além de análises sobre políticas educacionais e instrumentos avaliativos em redes públicas, sobretudo no contexto paranaense (Silva, 2022; Savaris, 2022; Matos, 2022; Vieira, 2023).

Diante desse cenário, este artigo investiga as percepções de professores de língua inglesa da rede estadual de ensino de Mato Grosso acerca do *input* linguístico mobilizado pela plataforma Mais Inglês no processo de ensino-aprendizagem. Interessa-nos compreender de que modo esses docentes significam as possibilidades e os limites de uma proposta de ensino mediada por plataforma, especialmente no que se refere à exposição dos estudantes à língua-alvo, às condições de compreensão desse *input* e às mediações pedagógicas implicadas nesse processo. Para sustentar essa discussão, dialogamos com Pereira e Costa-Silva (no prelo), Moraes (2012), Krashen (1985), Long (1983, 1996), Pica (1987), Swain (1985), Ellis (1994) e VanPatten (1996), entre outros autores que contribuem para pensar a centralidade do *input* linguístico na aprendizagem de línguas adicionais.

Na primeira parte do texto, discutimos o conceito de *input* linguístico a partir de uma metáfora, utilizada como recurso teórico-analítico para aproximar o debate conceitual das experiências concretas de aprendizagem. Em seguida, refletimos sobre o ensino de língua inglesa no Brasil em contexto de mediação por plataformas e descrevemos o uso da plataforma Mais Inglês no estado do Mato Grosso, buscando situar a emergência desse modelo no interior de transformações mais amplas do trabalho docente e das práticas de ensinar e aprender. Posteriormente, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa. Na seção de análise e discussão, retomamos a mesma metáfora como chave interpretativa para examinar as percepções dos

Licença CC BY 4.0

professores participantes. Por fim, tecemos nossas considerações finais, destacando alguns tensionamentos, limites e possibilidades que atravessam essa realidade desafiadora.

Referencial teórico

O que o *input* linguístico tem a ver com a máquina de café?

Imagine que você está em seu primeiro emprego em uma cafeteria que utiliza uma máquina industrial para preparar diferentes tipos de café. Até então, você nunca havia operado esse equipamento. Seu conhecimento prévio limitava-se ao preparo do café coado, no filtro de papel ou no coador de pano, algo mais comum em seu cotidiano. Diante dessa nova realidade, há várias maneiras de aprender a usar a máquina: por meio de um treinamento oferecido pela empresa, observando alguém mais experiente, assistindo a vídeos explicativos ou consultando o manual. No entanto, dificilmente você aprenderá a utilizá-la corretamente sem algum tipo de orientação, demonstração ou contato com seu funcionamento. Em outras palavras, para aprender, você precisa de exposição a esse novo instrumento e de insumos que permitam compreender como ele opera.

Com as devidas cautelas, essa situação pode ser associada ao ensino de línguas adicionais. Ao longo deste artigo, mobilizamos a metáfora da máquina de café como recurso teórico-analítico para aproximar o debate conceitual de experiências concretas de aprendizagem. Ainda assim, é importante ressaltar que aprender uma língua adicional ultrapassa a dimensão técnica implicada no manuseio de uma máquina de café industrial, uma vez que a relação do sujeito com a língua e a linguagem é atravessada por dimensões históricas, políticas, sociais, afetivas e subjetivas.

Assim como ninguém aprende a manusear uma máquina de café industrial sem algum contato com seu funcionamento, também não se aprende uma língua sem exposição a ela. No campo da aquisição de línguas, essa exposição é denominada *input* linguístico. É por meio do contato com palavras, estruturas, sons, usos e contextos reais da língua que o aprendiz começa a construir compreensão e, progressivamente, a

Licença CC BY 4.0

desenvolver sua capacidade de uso. Ainda que partam de pressupostos distintos, diferentes perspectivas de ensino e aquisição de línguas reconhecem, em maior ou menor medida, a importância do *input* linguístico para a aprendizagem.

Como pontuamos no início desta seção, aprender uma língua adicional pode ser comparado, com os devidos cuidados, ao processo de aprender a operar uma máquina industrial de café. Ninguém domina um equipamento novo apenas por estar diante dele; é preciso vê-lo em funcionamento, compreender seus comandos, observar regularidades e começar a atribuir sentido ao que antes parecia apenas um conjunto confuso de botões, ruídos e procedimentos. Nessa linha de raciocínio, Krashen (1985) defende que a aquisição linguística depende do contato com *input* compreensível, isto é, com dados da língua que o aprendiz consiga entender, ainda que não integralmente. A aprendizagem, sob essa perspectiva, não nasce do vazio nem da simples memorização de regras, mas da exposição contínua a usos significativos da língua. Moraes (2012) destaca que Krashen (1985) se vale do dispositivo de aquisição da linguagem (DAL), proposto por Chomsky (1994), para explicar o processamento do *input.*

A hipótese do filtro afetivo, proposta por Krashen (1982, p. 23) e discutida por Moraes (2012), permite compreender que a aprendizagem de uma língua não depende apenas da oferta de *input* compreensível, mas também das condições afetivas que favorecem ou bloqueiam seu aproveitamento. Seguindo com a metáfora da máquina de café, não basta colocar o aprendiz diante do equipamento, apresentar seus comandos e permitir que observe seu funcionamento: se ele estiver inseguro, ansioso ou desmotivado, é como se uma barreira se interpusesse entre ele e a compreensão da lógica da máquina. Nessa situação, ele vê, escuta e até repete alguns procedimentos, mas não consegue transformar essa experiência em domínio efetivo. Nessa mesma perspectiva, no processo de aquisição linguística, um filtro afetivo elevado impede que o *input* alcance plenamente os mecanismos internos da aprendizagem. Por isso, motivação, confiança e menor ansiedade são condições fundamentais para que o aprendiz consiga se apropriar da língua de forma mais produtiva (Krashen, 1982; Moraes, 2012).

Licença CC BY 4.0

A comparação com a máquina de café permite avançar um pouco mais. Em muitos casos, não basta olhar para o equipamento ou ler o manual; aprende-se melhor quando alguém demonstra, explica, corrige e responde às dúvidas que surgem durante o uso. Essa dimensão relacional aproxima a metáfora das contribuições de Long (1983, 1996) e Pica (1987). Long (1983) argumenta que o *input* precisa ser tornado compreensível e destaca a importância das modificações interacionais para que isso aconteça; Pica (1987), por sua vez, argumenta que a sala de aula pode se constituir como um ambiente social e linguístico favorável à aquisição de uma segunda língua. Nessa perspectiva, o *input* não é apenas recebido passivamente pelo aprendiz, mas pode ser negociado, esclarecido e ajustado durante a interação, por meio de pedidos de esclarecimento, verificações de compreensão e confirmações. Como na cafeteria, o uso inicial da máquina torna-se mais eficiente quando há troca, acompanhamento e mediação.

A metáfora também ajuda a compreender que aprender não significa apenas receber informação, mas também começar a agir com ela. Ninguém aprende plenamente a utilizar uma máquina de café apenas assistindo a demonstrações; em algum momento, será preciso preparar o café, testar combinações, cometer equívocos e ajustar o procedimento. Swain (1985) contribui para essa discussão ao mostrar que o desenvolvimento da competência comunicativa não depende somente do *input* compreensível, mas também das oportunidades de produção linguística. Isso não diminui a importância do *input*; ao contrário, reforça seu papel como condição inicial indispensável, que depois se articula à produção e à interação.

Por fim, a analogia com a máquina de café permite destacar que nem toda exposição produz aprendizagem da mesma maneira. Duas pessoas podem receber as mesmas instruções sobre o equipamento e, ainda assim, processá-las de formas distintas, prestando atenção a elementos diferentes do funcionamento da máquina. VanPatten (1996) chama atenção justamente para esse ponto ao discutir como o aprendiz processa o *input* e estabelece relações entre forma e significado. Ellis (1994), por sua vez, sistematiza esse debate ao mostrar a centralidade de *input* e *interaction* nos estudos de aquisição de línguas. Portanto, a importância do *input* linguístico para a

Licença CC BY 4.0

aprendizagem não reside apenas em sua presença, mas na forma como ele é organizado, percebido e processado pelo aprendiz. Em termos da metáfora inicial, não basta estar diante da máquina: é preciso compreender, acompanhar e interpretar seu funcionamento para, então, aprender a utilizá-la com maior autonomia.

Embora as perspectivas de Krashen (1982), Ellis (1994) e VanPatten (1996) sejam importantes para compreender como o *input* é percebido e processado pelo aprendiz, neste estudo a aprendizagem de línguas não é entendida apenas como aquisição de estruturas ou desenvolvimento de habilidades individuais. Compreendemos a língua como uma prática social, construída nas interações e atravessada por aspectos históricos, culturais e políticos. Nessa perspectiva, aprender inglês implica não apenas reconhecer formas e significados, mas também participar de práticas de linguagem, negociar sentidos e posicionar-se socialmente, em consonância com a BNCC (Brasil, 2018), que destaca o caráter social, político e intercultural da língua inglesa. Assim, a qualidade do *input* depende também das possibilidades que ele oferece para a interação, a construção de sentidos e a participação dos estudantes em situações comunicativas significativas.

Ensino de língua inglesa no Brasil mediado por plataforma

O título desta seção, “Ensino de língua inglesa mediado por plataforma”, pode até produzir um efeito de leitura mais restritivo, já que o uso da palavra plataforma no singular sugere um foco mais fechado. Se o termo fosse empregado no plural, a formulação ganharia maior abertura analítica, permitindo considerar diferentes plataformas de ensino, seus limites e potencialidades, bem como estabelecer comparações entre elas. Contudo, no contexto brasileiro recente, o singular faz sentido: o que se observa é a expansão de uma mesma solução educacional privada, comercializada pela *EF Education First* e “adaptada” às diferentes redes estaduais.

Conforme Pereira e Costa-Silva (no prelo), essa mesma plataforma passou a circular em várias unidades da federação sob denominações locais: Inglês Paraná, em 2021; Mais Inglês MT, em 2022; *SPeaking*, em São Paulo, em 2023; *Go English*, em Goiás, em 2024; e MS *Speaks*, em Mato Grosso do Sul, em 2025. A diversidade de

Licença CC BY 4.0

nomenclaturas, portanto, não corresponde necessariamente a diferenças substantivas no plano pedagógico; antes, parece indicar uma adaptação discursiva às identidades locais e às estratégias políticas de cada estado. Sob rótulos variados, consolida-se um mesmo modelo de ensino de inglês mediado por plataformas digitais, caracterizado pela padronização dos conteúdos, pela definição de percursos automatizados de aprendizagem e pela centralidade atribuída a métricas de desempenho.

A primeira secretaria estadual de educação a adotar uma plataforma digital voltada especificamente ao ensino de língua inglesa foi a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, que lançou, em 2021, o programa Inglês Paraná. A iniciativa foi implementada durante o governo de Carlos Massa Ratinho Júnior e integrou um movimento mais amplo de inserção de plataformas digitais privadas na educação pública paranaense. Nesse contexto, o Estado contratou a empresa suíça EF *Education First* para disponibilizar licenças de acesso à plataforma aos estudantes e professores da rede estadual. O contrato nº 2.196/2021, vigente inicialmente entre junho de 2021 e junho de 2025, apresentou valor de R$ 31.479.168,00, evidenciando que a adoção da plataforma envolveu não apenas uma proposta pedagógica, mas também uma relação contratual entre o poder público e uma empresa privada do setor educacional (Israel, 2025).

Vale ressaltar que, entre as plataformas educacionais de diferentes áreas adquiridas pelo Estado do Paraná, a de maior custo foi a da empresa suíça *EF Education* (Israel, 2025). Esse investimento expressivo pode ser compreendido como um indício da centralidade atribuída à língua inglesa nas políticas educacionais, reforçando seu status privilegiado em relação a outras línguas. Sob uma perspectiva crítica, tal centralidade também pode ser relacionada à posição hegemônica do inglês no cenário global e à sua permanência como língua associada ao poder econômico, à internacionalização e às demandas do mercado de trabalho.

Por ter sido pioneira, a plataforma Inglês Paraná concentra um número maior de pesquisas sobre esse contexto, como aquelas voltadas à análise dos discursos, das representações e das ideologias que a atravessam (De Deus, 2024; Santana; Santana; Figueiredo, 2022), bem como estudos dedicados à descrição quali-quantitativa de

Licença CC BY 4.0

atividades didáticas, como as de leitura, em plataformas digitais de ensino de inglês (Silva Filho, 2023). Em conjunto, esses trabalhos tendem a privilegiar dimensões discursivas, documentais, políticas ou de estrutura e funcionamento das ferramentas, enquanto a experiência interpretativa do professor — isto é, como docentes percebem contribuições, limites, desafios de uso e implicações pedagógicas no cotidiano escolar — permanece menos explorada, especialmente quando o recorte se volta para a plataforma Mais Inglês e para contextos específicos de implementação.

No contexto do estado de Mato Grosso, que constitui o foco desta pesquisa, esse cenário se torna ainda mais evidente. Já existem estudos que analisam a plataforma Mais Inglês por meio de uma abordagem qualitativa e discursiva, concentrada em reportagens institucionais e em processos de representação e silenciamento de sujeitos no discurso midiático, destacando efeitos de tecnocratização, apagamentos de vozes escolares e desvalorização simbólica do papel docente (Jesus; Silva; Santino, 2025). Embora esses trabalhos tragam contribuições importantes para compreender como a política é narrada e legitimada publicamente, eles não se dedicam, como objeto central, a investigar a percepção docente construída no uso cotidiano da plataforma em contextos escolares concretos.

Do mesmo modo, há produções que descrevem o funcionamento do Programa Mais Inglês MT e analisam dados de desempenho estudantil e normativas curriculares, oferecendo reflexões relevantes sobre o desenho da política e sua articulação com documentos oficiais (Oliveira; Taborelli, 2025). Ainda assim, permanece em aberto uma investigação que tome como eixo principal o ponto de vista de professores de língua inglesa, considerando tanto suas avaliações sobre potencialidades e limitações pedagógicas quanto os desafios de implementação, adaptação, capacitação e integração ao currículo. Mesmo pesquisas sobre a interação docente com tecnologias em outros dispositivos digitais, como o diário de classe digital, embora pertinentes, não substituem a necessidade de um olhar específico para plataformas curriculares de línguas e para as experiências docentes que as atravessam (Sabadine; Mendes; Brito, 2022).

Licença CC BY 4.0

Diante desse cenário, esta pesquisa se justifica por contribuir para preencher uma lacuna ainda pouco contemplada na literatura, ao deslocar a análise para as experiências e percepções docentes acerca do *input* linguístico mobilizado pela plataforma Mais Inglês.

A plataforma Mais Inglês em Mato Grosso: breve descrição e contextualização

Conforme relatamos anteriormente, a plataforma Mais Inglês foi implementada pelo Governo de Mato Grosso em 2022, com o objetivo de ampliar e potencializar o ensino de língua inglesa na rede estadual. O ambiente digital[3] organiza atividades de compreensão oral, leitura, vocabulário, gramática e produção escrita em lições que os estudantes realizam individualmente, enquanto os professores acompanham seu desempenho e sua progressão. Conforme relatado pelos participantes desta pesquisa, são estabelecidas metas de lições a serem cumpridas pelos alunos, e os professores passam a ser responsabilizados pelo alcance desses resultados. Cada estudante deve cumprir a meta de 30 lições ao longo do ano, e esse desempenho é acompanhado pela rede por meio dos dados de acesso, das atividades concluídas e de rankings entre as escolas. Embora essa estratégia possa ser apresentada como forma de incentivo, os relatos indicam que ela também produz uma competição pouco saudável entre as unidades escolares, além de favorecer uma lógica quantitativa de desempenho, na qual o número de atividades realizadas pode adquirir maior centralidade do que a aprendizagem efetivamente construída.

A inserção da plataforma ocorreu em um contexto mais amplo de expansão do uso de tecnologias digitais, de plataformas educacionais e de mecanismos de monitoramento na rede estadual de ensino. Conforme os relatos dos participantes, seu

[3] Para conhecer de forma mais detalhada o funcionamento da plataforma da EF *Education First,* também utilizada no Inglês Paraná, ver Silva (2025) – capítulo 2. A autora descreve sua organização, os níveis, as lições, os exercícios e os mecanismos de progressão, além de discutir criticamente suas limitações pedagógicas e estruturais.

Licença CC BY 4.0

uso não se restringe à disponibilização voluntária de um recurso complementar, pois envolve metas de conclusão, acompanhamento dos resultados e comparação do desempenho entre escolas. Nesse processo, o professor ocupa uma posição ambígua: embora seja responsável por mediar as atividades, esclarecer dúvidas e acompanhar a aprendizagem, nem sempre possui autonomia para selecionar os conteúdos, modificar a sequência das lições ou adequar o ritmo da plataforma às necessidades da turma. Além disso, os relatos indicam que a formação para o uso da ferramenta ocorreu de modo gradual e, em alguns casos, somente após o início de sua implementação, o que pode restringir sua apropriação pedagógica e favorecer um uso mais voltado ao cumprimento de metas do que à construção de aprendizagens significativas.

Metodologia

Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Rondonópolis, sob o CAAE nº 89021725.2.0000.0126. O estudo foi realizado entre os meses de agosto e novembro de 2025, com cinco professores de língua inglesa atuantes em diferentes municípios do estado de Mato Grosso, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Caracterização dos participantes da pesquisa.

Pseudônimo	Sexo	Idade	Cidade	Formação acadêmica	Tempo de atuação como docente de língua inglesa
Arara Azul	F	36	Rondonópolis	Mestra em Educação	16 anos
David Bowie	M	27	Várzea Grande	Graduado em Letras	4 anos
Diana	F	53	Várzea Grande	Mestra em Estudos Linguísticos	34 anos
Kaio	M	42	Juara	Mestre em Letras	23 anos
Naruto	M	26	Cuiabá	Mestre em Estudos Literários	5 anos

Fonte: Elaborado pelos autores.

O instrumento de geração dos dados empíricos foi a entrevista[4] semiestruturada, realizada em formato de conversa, por meio da plataforma Google *Meet*. Conforme

[4] O roteiro de perguntas utilizado nas entrevistas está disponível no anexo.

Licença CC BY 4.0

orientado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, os participantes receberam previamente as perguntas da entrevista. Além disso, foram informados de que não eram obrigados a responder às questões que não desejassem e de que poderiam desistir da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Para a preservação do anonimato, os participantes foram identificados por pseudônimos escolhidos por eles próprios, a partir da liberdade de escolha assegurada pelos pesquisadores.

A seleção dos participantes ocorreu de forma intencional, considerando a relação direta dos docentes com o objeto investigado. Foram estabelecidos como critérios de inclusão: atuar como professor de língua inglesa na rede estadual de ensino de Mato Grosso; utilizar ou ter utilizado a plataforma Mais Inglês em sua prática profissional; e aceitar participar voluntariamente da pesquisa mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os participantes foram convidados por e-mail. Buscou-se contemplar professores de diferentes municípios, formações acadêmicas e tempos de atuação, de modo a reunir experiências diversificadas sobre o uso da plataforma. Foram excluídos da pesquisa profissionais que não atuavam diretamente no ensino de língua inglesa ou que não possuíam experiência de utilização da plataforma Mais Inglês.

No que se refere à análise dos dados, adotamos a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), considerando suas etapas fundamentais: pré-análise, exploração do material, categorização, tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na etapa de pré-análise, realizamos uma leitura flutuante de todo o material empírico, buscando uma aproximação inicial com as falas dos participantes e a organização do corpus. Em seguida, na fase de exploração do material, fizemos uma leitura aprofundada e minuciosa das entrevistas, com o objetivo de identificar unidades de registro de natureza temática relacionadas às percepções docentes sobre a oferta, a qualidade, os limites e as possibilidades do *input* linguístico no contexto investigado. Esses trechos foram codificados e agrupados em categorias e subcategorias. Por fim, procedemos ao tratamento e à interpretação dos resultados, articulando os sentidos produzidos pelos participantes aos objetivos da pesquisa e ao referencial teórico mobilizado. A construção das categorias ocorreu de forma

Licença CC BY 4.0

dedutivo-indutiva: os eixos iniciais partiram dos objetivos do estudo, enquanto as subcategorias foram elaboradas e refinadas a partir dos temas recorrentes nas entrevistas. Entendemos que esse procedimento possibilitou organizar, sistematizar e interpretar os sentidos produzidos nas falas dos participantes.

Análise e **Discussão dos resultados**

Com base nas categorias construídas durante a análise de conteúdo[5], apresentamos, a seguir, a discussão dos principais resultados.

Retomando a metáfora da máquina de café apresentada inicialmente, podemos compreender a aprendizagem de uma língua adicional como um processo que demanda exposição, compreensão, experimentação e mediação. Assim como ninguém domina um equipamento apenas por observá-lo, também a aprendizagem linguística não decorre da mera exposição automática ao *input*. É preciso observar seu funcionamento, compreender seus comandos, testar possibilidades, errar, ajustar e, muitas vezes, contar com alguém mais experiente que explique o que cada botão faz e por que determinada combinação produz um resultado melhor do que outra. No ensino de línguas, o *input* linguístico ocupa lugar semelhante. Ele corresponde ao contato do aprendiz com a língua em uso — sons, palavras, estruturas, textos, enunciados e contextos — e constitui a condição inicial para que a aprendizagem possa ocorrer. Contudo, assim como na cafeteria não basta apertar botões aleatoriamente para aprender a operar a máquina, também não basta expor o estudante à língua de maneira automática, repetitiva ou descontextualizada para que haja aquisição.

As falas dos professores entrevistados permitem aprofundar essa discussão, pois mostram que a plataforma amplia o contato dos estudantes com a língua inglesa, mas nem sempre cria condições para que esse contato se converta em aprendizagem. Em muitos momentos, o que emerge dos relatos é justamente a diferença entre ter acesso à máquina e saber operá-la. Em consonância com Krashen (1985), Long (1983, 1996), Pica (1987), Swain (1985), Ellis (1994) e VanPatten (1996), os excertos sugerem que o problema não está apenas na existência do *input*, mas em sua qualidade, em sua

[5] Segue em anexo o quadro com as categorias de análise construídas a partir dos excertos docentes.

Licença CC BY 4.0

compreensibilidade, em sua relevância para o aluno e nas oportunidades de interação, atenção e uso que o acompanham.

Excerto I

> "Mas é interessante o ponto de vista do quê? Que a plataforma, ela meio que aproximou o inglês dos alunos, né. Porque é muito diferente você meio que colocar algo ali no computador, o aluno ouve o áudio, ouve um texto em inglês e só do professor falar, né. Então, eles meio que se aproximaram um pouco. Só que, ao mesmo tempo, ao longo do ano ali e tudo mais, os alunos vão ficando muito enjoados. [...] Tem padrões, né, de exercícios [...] e os alunos começam a ficar entediados." [David Bowie, 27 anos, Várzea Grande]

No primeiro excerto, o professor reconhece que a plataforma "aproximou o inglês dos alunos" ao oferecer contato mais direto com áudios e textos na língua-alvo. Em termos da metáfora, seria como colocar o aprendiz diante da máquina de café em funcionamento, permitindo-lhe ver luzes, botões, sons e comandos que antes estavam ausentes de sua experiência. Esse movimento é relevante, pois, como afirma Krashen (1985), a aquisição depende de contato com *input* compreensível. Entretanto, a mesma fala revela que essa aproximação se enfraquece quando o material passa a operar em ciclos repetitivos e previsíveis. Se a pessoa, diante da máquina, aprende apenas a repetir uma sequência mecânica de botões, sem compreender a lógica do processo, talvez consiga reproduzir uma rotina, mas dificilmente desenvolverá autonomia real. De modo semelhante, quando os estudantes identificam padrões fixos de exercício e passam a burlar a plataforma, o foco se desloca do processamento linguístico para a simples execução da tarefa. O *input* continua presente, mas deixa de ser cognitivamente mobilizador.

Além disso, o ato de burlar a plataforma também evidencia a agência dos estudantes, que não permanecem passivos diante do recurso, mas observam sua lógica de funcionamento, identificam padrões e criam estratégias para cumprir as atividades de forma mais rápida. Ao mesmo tempo, essa ação expõe uma fragilidade da própria plataforma, pois revela que sua estrutura permite a conclusão das tarefas sem que haja, necessariamente, compreensão ou processamento efetivo do *input* linguístico. Assim, o "burlar" não pode ser interpretado apenas como desinteresse

Licença CC BY 4.0

discente, mas também como resposta às limitações de um sistema repetitivo, previsível e centrado no cumprimento de metas.

Excerto II

> "A plataforma requer um estudo mais tranquilo, mais sereno, com mais retomada de conteúdo, o aluno precisa ouvir várias vezes os áudios para poder entender ou para repetir as falas." [Diana, 53 anos, Várzea Grande]

Esse excerto reforça uma dimensão central da metáfora da máquina de café: ninguém aprende a operar um equipamento novo sob a lógica exclusiva da pressa e da produtividade. Quando o trabalhador ainda não domina a máquina, ele precisa observar novamente, repetir movimentos, testar hipóteses, refazer etapas e compreender por que o café saiu fraco, forte ou simplesmente não saiu. O mesmo ocorre com o *input* linguístico. A professora chama atenção para a necessidade de tempo, retomada e escuta reiterada, mostrando que compreender a língua não é um ato instantâneo. Em diálogo com Krashen (1985), isso significa que o *input* precisa ser acessível e trabalhado em condições que permitam ao aprendiz efetivamente compreendê-lo. Em diálogo com VanPatten (1996), significa reconhecer que o processamento do *input* exige atenção seletiva, associação entre forma e significado e ritmo próprio de aprendizagem. Quando a lógica das metas transforma a plataforma em uma corrida por unidades concluídas, o estudante deixa de aprender de fato e passa a cumprir tarefas. a máquina e passa apenas a cumprir produção.

Esse excerto também suscita uma reflexão sobre o papel do professor na gestão pedagógica da plataforma. Em princípio, caberia ao docente selecionar os conteúdos mais relevantes, retomar atividades, adaptar o ritmo e enfatizar aquilo que favorece a aprendizagem dos estudantes. Entretanto, essa mediação pode ser limitada quando o uso da plataforma está condicionado a sequências previamente definidas e a metas quantitativas de lições. Nesse contexto, o professor corre o risco de ocupar menos a posição de quem organiza o percurso de aprendizagem e mais a de quem acompanha o cumprimento de tarefas estabelecidas externamente. Assim, a questão não é apenas

Licença CC BY 4.0

se o estudante dispõe de tempo para ouvir e repetir os áudios, mas também se o professor possui autonomia efetiva para interromper a lógica da produtividade, escolher o que deve ser retomado e conduzir o uso da plataforma de acordo com as necessidades reais da turma.

Excerto III

> "Isso aqui é porque você pulou essa etapa aqui, ó, você nem leu, e você não aprendeu o que era esse vocabulário. [...] tem aluno até hoje que tem dificuldade com a leitura. Se ele tem dificuldade com a leitura e a escrita em língua portuguesa, em língua inglesa, piorou. Então, esses alunos são aqueles que só apertam ali." [Arara Azul, 36 anos, Rondonópolis]
>
> "No começo, foi muito na base da descoberta, de ir futricando, porque não veio uma formação logo de cara. Depois, conforme foram surgindo dificuldades, começaram a fazer acompanhamentos e encontros. [...] Não veio tudo isso antes de a gente acessar a plataforma; veio conforme a gente foi acessando. Parece que não tem um contínuo, tem hora que as coisas chegam atropeladas até para a formadora, que ainda tem que aprender a mexer na plataforma." [Arara Azul, 36 anos, Rondonópolis]

A imagem de alunos que "só apertam ali" é uma das formulações mais expressivas de todo o material empírico e dialoga diretamente com a metáfora da máquina de café. O problema, nesse caso, não é a ausência do equipamento nem a ausência de instruções, mas o fato de que o sujeito interage com a máquina sem se deter em seus comandos, sem ler o painel, sem compreender as etapas e sem atribuir sentido ao que está fazendo. No plano linguístico, isso significa contato superficial com a língua, sem atenção ao vocabulário, às estruturas e aos significados em circulação. A fala da professora também é importante porque mostra que o acesso ao *inp*ut é atravessado por competências de leitura já fragilizadas na própria língua materna. Se o estudante não consegue acompanhar instruções escritas em português, sua relação com o inglês tende a ser ainda mais precária. Sob a perspectiva de Schmidt (1990), o excerto evidencia uma falha de *noticing*: a língua está materialmente disponível, mas não se transforma em objeto de atenção consciente.

A necessidade de mediação docente indicada no Excerto III, contudo, deve ser analisada à luz das condições oferecidas aos professores para que essa mediação efetivamente aconteça. O relato de Arara Azul mostra que a formação para o uso da

Licença CC BY 4.0

plataforma foi construída de maneira tardia, descontínua e orientada pelas dificuldades surgidas durante sua implementação.

A fala de Arara Azul evidencia que a formação destinada aos professores ocorreu de maneira posterior à implementação da plataforma e, em grande medida, como resposta às dificuldades que emergiam durante seu uso. Ao afirmar que, no início, a aprendizagem aconteceu “na base da descoberta” e de “ir futricando”, a participante revela que os docentes precisaram explorar a ferramenta por conta própria antes de receberem orientações sistematizadas. Embora essa postura investigativa demonstre agência e disposição para aprender, ela não pode substituir uma política institucional de formação continuada. Além disso, quando a professora afirma que as informações “chegam atropeladas” até mesmo para a formadora, observa-se que a fragilidade não está apenas na atuação individual dos professores, mas no próprio processo de implementação da política, uma vez que aqueles responsáveis por orientar os docentes também parecem receber as informações de maneira tardia e fragmentada.

Esse relato ajuda a compreender que a mediação pedagógica da plataforma não depende apenas da vontade ou da competência tecnológica do professor. Para que o docente possa selecionar atividades, retomar conteúdos, relacionar os exercícios ao currículo e intervir diante das dificuldades dos estudantes, é necessário que conheça previamente o funcionamento, os objetivos e as possibilidades pedagógicas da ferramenta. Quando a formação ocorre apenas depois que os problemas aparecem, o professor tende a assumir uma posição mais reativa do que propriamente gestora da plataforma. Nesse cenário, a ausência de um processo formativo contínuo limita sua autonomia e favorece um uso mais técnico e operacional, centrado em acessos, metas e quantidade de lições, em vez de priorizar a aprendizagem linguística dos estudantes.

Excerto IV

> “Precisava ter mecanismo na plataforma que bloqueasse o uso de outras plataformas [...] nós temos alunos que [...] transformavam a plataforma tudo em português para traduzir tudo e nem estudavam inglês. [...] O speaking é fazer com que o aluno realmente desenvolva a fala da língua

Licença CC BY 4.0

> inglesa, não só repetições básicas. Só repetindo, repetindo, repetindo." [Diana, 53 anos, Várzea Grande]

Nesse trecho, a professora aponta dois limites importantes da plataforma. O primeiro refere-se ao uso de tradutores e de outros recursos digitais pelos estudantes para realizar as atividades. Embora essa prática possa reduzir o contato direto com a língua-alvo, ela também pode ser compreendida como manifestação da agência dos alunos, que identificam dificuldades, exploram possibilidades e constroem estratégias próprias para concluir as tarefas. Essa leitura dialoga com De Deus (2024, p. 92), cuja pesquisa sobre a plataforma Inglês Paraná registra que os estudantes "traduzem a página" e conseguem "'burlar' algumas das propostas pedagógicas ali presentes". O autor também apresenta o relato de que muitas questões são resolvidas "na tentativa e erro, já que a plataforma mostra as respostas corretas" (De Deus, 2024, p. 92). Tais práticas não devem ser interpretadas apenas como desinteresse ou desonestidade discente, pois revelam que os estudantes não são usuários passivos da ferramenta. Ao mesmo tempo, expõem uma fragilidade da própria plataforma, cuja estrutura permite que as atividades sejam concluídas sem garantir compreensão, atenção ou processamento efetivo da língua inglesa.

O segundo limite diz respeito ao *speaking* baseado em "repetições básicas". Nesse caso, a crítica não recai sobre a repetição em si, mas sobre o esvaziamento de seu propósito pedagógico. A produção oral tende a ser mais significativa quando se articula a situações de uso, *feedback*, negociação de sentido e elaboração da linguagem. Essa reflexão aproxima-se de Swain (1985), para quem o desenvolvimento linguístico não depende apenas da exposição ao *input*, mas também de oportunidades relevantes de produção. A fala da participante também evidencia a necessidade de letramento digital docente, uma vez que o professor precisa compreender as estratégias mobilizadas pelos estudantes e transformá-las em oportunidades de reflexão linguística, em vez de apenas bloqueá-las ou classificá-las como inadequadas.

Excerto V

Licença CC BY 4.0

> “Os diálogos que tem são bem poucos e vazios, a gente não vê essa interação [...] lá não, é uma coisa mais mecânica.” [Kaio, 42 anos, Juara]

A crítica aos diálogos “poucos e vazios” e ao caráter “mecânico” da plataforma reforça que nem todo *input* possui a mesma potência formativa. Em Long (1983, 1996) e Pica (1987), a interação não aparece como elemento secundário, mas como o espaço em que o *input* pode ser negociado, modificado, esclarecido e deixar mais compreensível. Quando o professor afirma que os diálogos são vazios, ele sugere que a plataforma opera com uma concepção de língua predominantemente estrutural e instrumental, centrada na aquisição de vocabulário, estruturas gramaticais e padrões de pronúncia. Nessa lógica, aprender inglês aproxima-se de memorizar formas consideradas corretas e reproduzi-las em atividades previamente definidas. Essa concepção difere daquela assumida neste estudo, em que a língua é compreendida como prática social, produzida nas relações entre sujeitos, contextos, identidades e finalidades comunicativas. Desse modo, a limitação da plataforma não está apenas na pequena quantidade de diálogos, mas no fato de que essas interações pouco favorecem a construção de sentidos, a negociação de significados e o uso situado da língua. Há exposição ao inglês, mas faltam interlocução, responsividade e participação efetiva dos estudantes em práticas de linguagem socialmente significativas.

Excerto VI

> “O estudante não opta por ter essa unidade de entrevista de emprego. [...] Ele não quer aprender inglês para isso. Ele quer aprender inglês para jogar um joguinho. [...] tem algumas unidades que não têm nada a ver com a realidade do aluno.” [Naruto, 26 anos, Cuiabá]

A fala do professor permite acrescentar outra camada à metáfora: além de compreender o funcionamento da máquina, é importante que o aprendiz reconheça sentido naquilo que está preparando. Se alguém aprende a operar uma máquina de café apenas para reproduzir um cardápio que não dialoga com sua prática, seus interesses ou seu contexto de trabalho, a aprendizagem tende a ser mais frágil e menos engajadora. No caso da plataforma, o professor chama atenção para a distância entre

Licença CC BY 4.0

os temas propostos e os interesses efetivos dos estudantes. Isso não significa defender um ensino reduzido ao gosto individual, mas reconhecer que a relevância temática interfere na disposição do sujeito para prestar atenção, acompanhar o *input* e investir cognitivamente na tarefa. Em outras palavras, a questão não é só receber instruções, mas querer compreender para que servem e como podem ser usadas. Desse modo, o excerto amplia a discussão sobre *input* ao mostrar que sua produtividade também depende de contexto, identificação e pertinência social.

EXCERTO VII

> "A grande maioria não consegue estudar, não tem a mesma disciplina, não tem a mesma vontade mesmo, a plataforma não inspira tanto assim, essa aprendizagem. [...] A maioria dos alunos, eles estudam nessa plataforma porque eles têm que cumprir as metas [...] mas eles não gostam, eles não sentem interesse em estudar, não é uma plataforma atrativa, é repetitivo, então eles não gostam." [Naruto, 26 anos, Cuiabá]

Naruto sugere que a relação dos estudantes com a plataforma é marcada por baixa motivação e pouco envolvimento com as atividades propostas. De acordo com Krashen (1982), esse desinteresse pode elevar o filtro afetivo e dificultar que o *input* disponibilizado seja efetivamente aproveitado. Entretanto, essa questão não deve ser atribuída apenas à disposição individual dos estudantes. Quando a plataforma é utilizada como eixo central do processo de ensino, submetida ao cumprimento de metas e sem articulação suficiente com outras práticas pedagógicas, ela corre o risco de assumir um lugar que deveria ser apenas complementar. A plataforma deve constituir um recurso de apoio à prática docente, e não substituir a mediação do professor, pois o ensino de línguas exige contextualização, interação, adaptação às necessidades da turma e construção coletiva de sentidos.

Mais uma vez, retomando a metáfora da cafeteria, seria como colocar o estudante diante de uma única máquina e exigir que ele aprenda a fazer café apenas repetindo seus comandos, sem lhe apresentar outras formas de preparo, outros utensílios, sabores, contextos e possibilidades de criação. Aprender uma língua, assim como aprender a fazer café, não se reduz ao domínio de um único equipamento ou

Licença CC BY 4.0

procedimento. Envolve experimentar caminhos distintos, interagir com outras pessoas, compreender finalidades e atribuir sentido ao que se faz. Sob essa perspectiva, ainda que a plataforma ofereça contato com a língua, esse contato pode ocorrer sob o signo da obrigação e da repetição, e não da curiosidade, da participação e da abertura afetiva necessárias à aprendizagem

EXCERTO VIII

> *"Assim, no meu ver, a maioria ainda são bem desmotivados. [...] quando começam a chegar as cobranças da BRE, da Seduc, daí sim, a gente percebe que eles começam a correr atrás, fazer, mas [...] eles não têm um objetivo central. [...] Eles acabam nesse sentido, querendo cumprir as metas para alcançar as notas." [Kaio, 42 anos, Juara]*

De acordo com a fala de Kaio, o envolvimento dos estudantes com a plataforma é frequentemente acionado por pressões externas, como notas, metas e cobranças relacionadas à avaliação da rede. Embora essas exigências produzam alguma movimentação em direção ao cumprimento das atividades, elas não garantem interesse pela língua nem envolvimento efetivo com a aprendizagem. O "fazer por fazer", mencionado pelo participante, evidencia uma dinâmica em que a conclusão das lições passa a valer mais do que o processo de construção do conhecimento. Nessa perspectiva, a desmotivação não deve ser interpretada apenas como falta de disciplina ou vontade dos estudantes, mas como efeito de uma política educacional que converte a aprendizagem em desempenho mensurável.

Essa leitura dialoga com De Deus (2024, p. 16), ao afirmar que o contexto educacional investigado é "repleto de metas estipuladas pelo governo" e marcado por "um regime de controle" que envolve escolas, instâncias regionais e a própria Secretaria de Educação. O autor também observa que o uso obrigatório do recurso faz com que os professores o utilizem "mesmo que alguns discordem da forma que está sendo implementado e das propostas pedagógicas que nele estão inseridas" (De Deus, 2024, p. 16). Embora sua análise se refira ao Paraná, essa discussão aproxima-se do relato

Licença CC BY 4.0

de Kaio, pois, em ambos os contextos, a plataforma aparece vinculada a mecanismos de cobrança que condicionam as ações de professores e estudantes.

De Deus (2024, p. 108) também aponta que as promessas de maior participação e engajamento associados às tecnologias educacionais "entram em colapso" quando confrontadas com o baixo envolvimento dos estudantes e com as críticas dos professores. Dessa forma, o problema não reside apenas em os estudantes serem mais ou menos motivados, mas na própria organização da política, que parece formar sujeitos orientados a obedecer, cumprir metas e responder a indicadores. A aprendizagem corre, assim, o risco de assumir uma lógica de consumo e produtividade: o estudante acessa, conclui e acumula lições, mas nem sempre estabelece uma relação significativa com a língua inglesa. Isso evidencia um problema estrutural do ensino de línguas em políticas plataformizadas, nas quais o resultado quantitativo pode se sobrepor à formação crítica e à aprendizagem efetiva

Considerações finais

Em um primeiro momento, sobretudo na ausência de uma problematização mais sistemática, a expansão de plataformas de ensino de língua inglesa — como Inglês Paraná, Mais Inglês MT, *SPeaking*, *Go English* e *MS Speaks* — pode ser interpretada como um sinal de modernização e aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. Como discutimos ao longo deste artigo, tratam-se, em diferentes estados, de denominações variadas para uma mesma plataforma de ensino. Contudo, quando essa incorporação se apresenta como solução incontestável e universal, torna-se necessário adotar uma postura analítica mais cautelosa, pois nem toda "inovação" é neutra. Frequentemente, ela vem acompanhada de pressupostos, interesses e efeitos que precisam ser examinados à luz das realidades locais, das condições de trabalho docente, das percepções dos professores e das experiências concretas dos estudantes (Batista; Blanco; Chama; Ribeiral, 2022).

Partindo desse entendimento, este artigo buscou investigar as percepções de professores de língua inglesa da rede estadual de ensino de Mato Grosso acerca do

Licença CC BY 4.0

input linguístico mobilizado pela plataforma Mais Inglês no processo de ensino-aprendizagem.

Em conjunto, os relatos docentes sugerem que a plataforma funciona, muitas vezes, como uma máquina à qual os estudantes têm acesso, mas cujo funcionamento nem sempre conseguem compreender de modo pleno. Eles veem a máquina, escutam seus sons, apertam seus botões e até produzem algum resultado visível; isso, porém, não significa, necessariamente, que tenham aprendido a operá-la. Tal imagem nos permite compreender que a simples exposição à língua inglesa, embora necessária, não é suficiente para promover aprendizagem. O material empírico mostrou que, para que o *input* se converta em aprendizagem, ele precisa ser compreensível, relevante, passível de retomada, aberto à interação, acompanhado de mediação docente e articulado a oportunidades de uso menos mecânicas e mais significativas. Quando essas condições não se efetivam, o risco é que o estudante avance apenas numericamente na plataforma, cumprindo metas e realizando tarefas de forma automatizada, sem que isso corresponda, de fato, à ampliação de sua competência linguística.

As percepções docentes também evidenciam que o problema não reside unicamente na existência da plataforma, mas na forma como ela é inserida no cotidiano escolar, nas finalidades que passa a atender e nas condições concretas de sua utilização. Nesse processo, o ensino pode deslocar-se de uma lógica pedagógica voltada à construção de sentidos para uma lógica de cumprimento de metas, monitoramento de resultados e operacionalização técnica de tarefas. É justamente nesse ponto que a metáfora da máquina de café se torna mais produtiva: não basta colocar o estudante diante da máquina, tampouco exigir que ele aperte botões cada vez mais rápido; é preciso criar condições para que ele compreenda o funcionamento do que faz, atribua sentido ao processo e desenvolva, gradualmente, autonomia para operar esse sistema com consciência.

Nessa direção, as análises aqui desenvolvidas permitem afirmar que a discussão sobre *input* linguístico, em contextos de ensino mediado por plataforma, não pode ser reduzida à mera oferta de áudios, textos, exercícios e recursos digitais. Mais do que

Licença CC BY 4.0

disponibilizar a língua, é necessário problematizar sob quais condições essa exposição ocorre, como ela é percebida pelos estudantes, de que maneira é mediada pelos professores e até que ponto favorece experiências efetivas de aprendizagem. Ao final, o que este estudo sugere é que a inovação tecnológica, quando desvinculada de escuta docente, de contextualização pedagógica e de atenção às desigualdades concretas da escola pública, corre o risco de produzir mais aparência de modernização do que transformação efetiva no ensino de língua inglesa.

Em última análise, as percepções docentes analisadas neste estudo sugerem que a plataforma Mais Inglês não deve ser compreendida apenas como uma ferramenta tecnológica destinada ao ensino de língua inglesa, mas como uma materialização de processos mais amplos de plataformização da educação. Ao transformar a aprendizagem em percursos previamente definidos, monitorados por métricas, rankings e metas, esse modelo desloca o centro da ação pedagógica para uma racionalidade gerencial que tende a privilegiar produtividade, controle e desempenho. Nessa configuração, o *input* linguístico deixa de ser apenas um conceito da aquisição de línguas para tornar-se também um objeto político, cuja qualidade, relevância e potencial formativo passam a ser condicionados pelas formas como as plataformas organizam tempos, conteúdos, interações e modos de ensinar. É justamente nesse ponto que a escuta das percepções docentes se mostra fundamental, pois evidencia que a inovação tecnológica, quando desvinculada da autonomia do professor e das necessidades concretas da escola pública, corre o risco de reproduzir a lógica da plataformização sem, necessariamente, promover uma educação linguística mais crítica, significativa e inclusiva.

Referências

BALIEIRO, L. T. *Educação e capitalismo de plataforma*: digitalização e conectividade rizomática no ensino - a virtualidade em tela. 2022. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022. Disponível em: http://old.ppe.uem.br/dissertacoes/2022/2022%20-%20LUAN%20TARLAU%20BALIEIRO.pdf. Acesso em: 11 abr. 2026.

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

Licença CC BY 4.0

BATISTA, R. L.; BLANCO, D. D. P.; CHAMA, J. P. G.; RIBEIRAL, T. B. A ideologia neoliberal na educação brasileira: considerações a partir de Christian Laval. *Perspectivas em Diálogo*: Revista de Educação e Sociedade, [S. l.], v. 9, n. 21, p. 453-469, 2022. DOI: https://doi.org/10.55028/pdres.v9i21.15357. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15357. Acesso em: 11 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 16 jul. 2026.

CAVAZZANI, A. L. M.; SANTOS, R. O.; LOPES, L. F. Precarização do trabalho docente: plataformas de ensino no contexto da fábrica difusa. *Cadernos Metrópole*, São Paulo, v. 26, n. 59, p. 209-228, jan./abr. 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/2236-9996.2024-5910. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/metropole/article/view/61214. Acesso em: 11 abr. 2026.

CHOMSKY, N. *O conhecimento da língua: sua natureza*, origem e uso. Lisboa: Caminho, 1994. (Coleção Universitária. Série Linguística).

DE DEUS, R. W. S. *Plataforma "Inglês Paraná"*: representações, discursos e ideologias. 2024. 158 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024. Disponível em: https://repositorio.uel.br/items/60d5e4f1-08f9-4a3f-8ba1-d3b490f8a3a5. Acesso em: 16 jul. 2026.

ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

FERREIRA, A. E. S. C. S. Capitalismo de vigilância e plataformização da educação: um estudo discursivo midiológico. *Mosaico*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 24, p. 23-37, 2023. DOI: https://doi.org/10.12660/rm.v15n24.2023.89419. Disponível em: https://periodicos.fgv.br/mosaico/article/view/89419. Acesso em: 11 abr. 2026.

ISRAEL, C. B. Do trabalho digital ao ensino plataformizado: reflexões sobre os impactos do neoliberalismo digital. *Terra Livre*, [s. l.], v. 2, n. 63, p. 183-220, 2025. DOI: https://doi.org/10.62516/terra_livre.2024.3688. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/3688. Acesso em: 14 jul. 2026.

JESUS, D. M.; SILVA, J. I. O.; SANTINO, A. M. A. Plataformização e silenciamento: uma análise da Plataforma Mais Inglês. *REDIS*: Revista de Estudos do Discurso, n. 16, p. 104-127, 2025. DOI: https://doi.org/10.21747/21833958/red16a4. Disponível em: https://ojs.letras.up.pt/index.php/re/article/view/15172. Acesso em: 11 abr. 2026.

Licença CC BY 4.0

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

KRASHEN, S. D. *The input hypothesis*: issues and implications. London: Longman, 1985.

LONG, M. H. Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 4, n. 2, p. 126-141, 1983.

LONG, M. H. The role of the linguistic environment in second language acquisition. *In*: RITCHIE, W. C.; BHATIA, T. K. (org.). *Handbook of second language acquisition.* San Diego: Academic Press, 1996. p. 413-468.

MATOS, D. M. *As avaliações em larga escala e a construção de políticas públicas para a Educação Especial no Paraná*. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/59430. Acesso em: 11 abr. 2026.

MORAES, A. H. C. *Descrição do desenvolvimento linguístico em língua inglesa por seis surdos*: novos olhares sobre o processo de aquisição de uma língua. 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2012.

OLIVEIRA, C. P.; TABORELLI, J. F. Programa Mais Inglês MT: apresentação e algumas reflexões. *Polifonia*, Cuiabá, v. 30, n. 57, p. 45-58, 2025. DOI: https://doi.org/10.59917/6phn1k11. Disponível em: https://www.periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/issue/view/804. Acesso em: 11 abr. 2026.

PEREIRA, D.; COSTA-SILVA, D. U. *Plataformas de ensino de língua inglesa*: tecendo reflexões. No prelo.

PICA, T. Second-language acquisition, social interaction, and the classroom. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 8, n. 1, p. 3-21, 1987.

SABADINE, K. M. F.; MENDES, A. A. P.; BRITO, P. S. S. Tecnologia e subjetividade: a interação dos professores com o diário de classe digital. *Olhar de Professor,* [S. l.], v. 25, p. 1-24, 2022. DOI: https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.25.18222.030. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/18222. Acesso em: 11 abr. 2026.

SANTANA, P. A. R.; SANTANA, N. S.; FIGUEIREDO, D. C. Uma ferramenta que veio inovar o ensino da língua inglesa na rede pública: análise crítica do discurso da notícia

Licença CC BY 4.0

de lançamento da plataforma Inglês Paraná. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, v. 75, n. 3, p. 211-236, set./dez. 2022. DOI: https://doi.org/10.5007/2175-8026.2022.e86193. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ides/a/QtJt3N6spGbZbbcGpbpPCmD/. Acesso em: 11 abr. 2026.

SAVARIS, S. B. *Os impactos da Prova Paraná em escolas das redes municipal e estadual de educação básica*. 2022. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/6259. Acesso em: 11 abr. 2026.

SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics,* Oxford, v. 11, n. 2, p. 129-158, 1990.

SILVA FILHO, E. A. *Uma análise quali-quantitativa das atividades de leitura em uma plataforma digital de inglês como recurso didático*. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2023. Disponível em: https://riut.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/33280. Acesso em: 11 abr. 2026.

SILVA, J. I. O.; JESUS, D. M. Vozes silenciadas: a Plataforma Mais Inglês e a invisibilização de sujeitos na educação pública de MT. *Revista Indisciplina em Linguística Aplicada*, v. 6, n. 1, p. 1-18, 2025. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rila/article/view/69359. Acesso em: 11 abr. 2026.

SILVA, R. A. *Políticas educacionais e gestão da educação no estado do Paraná em tempos de pandemia de Covid-19*. 2022. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022. Disponível em: https://repositorio.uel.br/items/3e1d1b25-a194-4ed7-a632-07c5707cf198. Acesso em: 11 abr. 2026.

SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. *In*: GASS, S. M.; MADDEN, C. G. (ed.). *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1985. p. 235-253.

VANPATTEN, B. *Input processing and grammar instruction in second language acquisition.* Norwood, NJ: Ablex, 1996.

VIEIRA, A. L. *A organização pedagógica e o trabalho docente sob a luz da pedagogia histórico-crítica*. 2023. 151 f. Dissertação (Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar) - Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2023. Disponível em: https://repositorio.unespar.edu.br/items/bf30da80-253f-4180-a958-c78b1d1f40e2. Acesso em: 16 jul. 2026.

Licença CC BY 4.0

Recebido em: 15 abr. 2026.
Aprovado em: 20 jul. 2026.

Revisor(a) de língua portuguesa: Camila de Fátima Rosa
Revisor(a) de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi
Revisor(a) de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho

Licença CC BY 4.0

Anexo I – Categorias de análise construídas a partir das falas docentes

Categorias	Temas	Verbalizações / Excertos / Falas dos professores
Input linguístico e aproximação com a língua-alvo	Ampliação da exposição ao inglês	"Mas é interessante o ponto de vista do quê? Que a plataforma, ela meio que aproximou o inglês dos alunos, né. Porque é muito diferente você meio que colocar algo ali no computador, o aluno ouve o áudio, ouve um texto em inglês e só do professor falar, né. Então, eles meio que se aproximaram um pouco." [David Bowie, 27 anos, Várzea Grande]
Input linguístico e processamento da aprendizagem	Necessidade de tempo, retomada e escuta reiterada	"A plataforma requer um estudo mais tranquilo, mais sereno, com mais retomada de conteúdo, o aluno precisa ouvir várias vezes os áudios para poder entender ou para repetir as falas." [Diana, 53 anos, Várzea Grande]
Input linguístico e processamento da aprendizagem	Dificuldades de leitura e processamento superficial do *input*	"Isso aqui é porque você pulou essa etapa aqui, ó, você nem leu, e você não aprendeu o que era esse vocabulário. [...] tem aluno até hoje que tem dificuldade com a leitura. Se ele tem dificuldade com a leitura e a escrita em língua portuguesa, em língua inglesa, piorou. Então, esses alunos são aqueles que só apertam ali." [Arara Azul, 36 anos, Rondonópolis]
Input linguístico e limites pedagógicos da plataforma	Tradução automática, fuga da língua-alvo e repetição mecânica	"Precisava ter mecanismo na plataforma que bloqueasse o uso de outras plataformas [...] nós temos alunos que [...] transformavam a plataforma tudo em português para traduzir tudo e nem estudavam inglês. [...] O speaking é fazer com que o aluno realmente desenvolva a fala da língua inglesa, não só repetições básicas. Só repetindo, repetindo, repetindo." [Diana, 53 anos, Várzea Grande]
Input linguístico e limites pedagógicos da plataforma	mecanização dos diálogos	"Os diálogos que tem são bem poucos e vazios, a gente não vê essa interação [...]

Licença CC BY 4.0

Categorias	Temas	Verbalizações / Excertos / Falas dos professores
		lá não, é uma coisa mais mecânica." [Kaio, 42 anos, Juara]
Input linguístico, contexto e relevância temática	Distanciamento entre conteúdo da plataforma e realidade do estudante	"O estudante não opta por ter essa unidade de entrevista de emprego. [...] Ele não quer aprender inglês para isso. Ele quer aprender inglês para jogar um joguinho. [...] tem algumas unidades que não têm nada a ver com a realidade do aluno." [Naruto, 26 anos, Cuiabá]
Dimensão afetiva da aprendizagem	Desinteresse, repetição e baixa atratividade da plataforma	"A grande maioria não consegue estudar, não tem a mesma disciplina, não tem a mesma vontade mesmo, a plataforma não inspira tanto assim, essa aprendizagem. [...] A maioria dos alunos, eles estudam nessa plataforma porque eles têm que cumprir as metas [...] mas eles não gostam, eles não sentem interesse em estudar, não é uma plataforma atrativa, é repetitivo, então eles não gostam." [Naruto, 26 anos, Cuiabá]
Dimensão afetiva da aprendizagem	Desmotivação e cumprimento de metas como finalidade	"Assim, no meu ver, a maioria ainda são bem desmotivados. [...] quando começam a chegar as cobranças da BRE, da Seduc, daí sim, a gente percebe que eles começam a correr atrás, fazer, mas [...] eles não têm um objetivo central. [...] Eles acabam nesse sentido, querendo cumprir as metas para alcançar as notas." [Kaio, 42 anos, Juara]

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Licença CC BY 4.0

Anexo II – Perguntas que foram feitas aos docentes

1. Há quantos anos você atua como professor de Língua Inglesa?
2. Por quanto tempo você utilizou a plataforma Mais Inglês em sua prática docente?
3. Como você descreveria sua experiência geral com o uso da plataforma *Mais Inglês* em sala de aula?
4. Quais vantagens você percebe ao utilizar a plataforma no processo de ensino-aprendizagem de inglês?
5. Que limitações ou dificuldades você encontrou ao tentar integrar a plataforma à sua prática pedagógica?
6. Em suas aulas, como você costuma integrar a plataforma Mais Inglês (principal recurso, apoio, atividade complementar etc.)?
7. Como os estudantes reagem à utilização da plataforma nas atividades escolares?
8. Na sua percepção, a plataforma *Mais Inglês* tem contribuído para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, escuta e fala dos seus alunos? De que maneira?
9. Houve alguma mudança na dinâmica da aula ou na participação dos alunos a partir do uso da plataforma?
10. Você considera que a plataforma favorece a personalização do ensino de acordo com o nível dos alunos? Por quê?
11. Durante o período de fevereiro até meados de maio de 2025, em que a plataforma Mais Inglês não foi utilizada, como você avalia esse intervalo em termos de impacto nas suas práticas de ensino e na aprendizagem dos alunos?
12. Você recebeu algum tipo de formação ou suporte técnico para utilizar a plataforma Mais Inglês? Como avalia essa formação?
13. Na sua opinião, o que poderia ser melhorado na plataforma ou na forma como ela é implementada na rede estadual?
14. Você gostaria de compartilhar alguma experiência específica ou comentário adicional sobre o uso da plataforma?

Licença CC BY 4.0