

INTERNACIONALIZAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: OBSERVANDO PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ

INTERNATIONALIZATION AND ENGLISH LANGUAGE TEACHING: OBSERVING PRACTICES IN PARANÁ'S PUBLIC EDUCATION

INTERNACIONALIZACIÓN Y ENSEÑANZA DE LENGUA INGLESA: OBSERVANDO PRÁCTICAS EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA DE PARANÁ



10.56238/revgeov17n3-221

Marcelo Benkendorf

Graduado em Letras Inglês

Instituição: Universidade Estadual do Paraná (Unespar)

E-mail: mrclbenkendorf@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-8053-5077>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5592085701862127>

Gabriel Jean Sanches

Doutor em Linguística

Instituição: Universidade Estadual do Paraná (Unespar)

E-mail: Gabriel.sanches@unespar.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6438-382X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4719987556340417>

RESUMO

A educação básica brasileira tem experimentado transformações significativas, com a internacionalização tornando-se uma diretriz pedagógica. No Paraná, políticas públicas promovem plataformas digitais para fortalecer o ensino de inglês e preparar estudantes para um mundo globalizado. Esta pesquisa analisa as ferramentas digitais promovidas pela Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR) sob uma perspectiva crítica, focando na tensão entre classificações formais (ILF vs. ILE) e as práticas efetivas de sala de aula. A investigação adotou uma abordagem qualitativa, incluindo revisão bibliográfica sobre ideologias linguísticas, produção de diário autorreflexivo e observações de campo via PIBID em uma escola pública. Resultados: As observações evidenciaram contradições entre os objetivos formais de internacionalização e a realidade escolar, como infraestrutura precária (fones limitados) e uma lógica pedagógica sequencial que ignora a natureza fluida da linguagem. Constatou-se que a plataforma "Inglês Paraná Teens" promove variedades hegemônicas do inglês, muitas vezes silenciando vozes locais. O estudo destaca que a agência docente e a mediação crítica são essenciais para evitar que recursos digitais se tornem ferramentas de reprodução mecânica. Uma internacionalização autêntica exige atenção às condições materiais, às ideologias linguísticas e ao fortalecimento da autonomia do professor.

Palavras-chave: Internacionalização. Ensino de Língua Inglesa. Plataformas Digitais. Identidade Docente. Decolonialidade.



ABSTRACT

Brazilian basic education has undergone significant transformations, with internationalization becoming a pedagogical guideline. In Paraná, public policies promote digital platforms to strengthen English teaching and prepare students for a globalized world. This study analyzes digital tools promoted by the State Secretariat of Education (SEED-PR) from a critical perspective, focusing on the tension between formal classifications (ELF vs. EFL) and effective classroom practices. The research employed a qualitative approach, including a bibliographic review on language ideologies, a self-reflexive diary, and classroom observations via the Institutional Residency Program (PIBID) in a public school. Observations revealed contradictions between formal internationalization goals and classroom reality, such as precarious infrastructure (limited headsets) and a sequential pedagogical logic that often ignores the fluid nature of language. The "Inglês Paraná Teens" platform was found to promote hegemonic English varieties, often silencing local voices. The study highlights that teacher agency and critical mediation are essential to prevent digital resources from becoming tools for mechanical reproduction. Authentic internationalization requires attention to material conditions, linguistic ideologies, and the strengthening of teacher autonomy.

Keywords: Internationalization. English Language Teaching. Digital Platforms. Teacher Identity. Decoloniality.

RESUMEN

La educación básica brasileña ha experimentado transformaciones significativas, con la internacionalización consolidándose como una directriz pedagógica. En el estado de Paraná, las políticas públicas recientes promueven el uso de plataformas digitales para fortalecer la enseñanza del inglés y preparar a los estudiantes para un mundo globalizado. Esta investigación analiza las herramientas digitales promovidas por la Secretaría de Educación (SEED-PR) desde una perspectiva crítica, centrándose en la tensión entre las clasificaciones formales (Inglés como Lengua Franca vs. Inglés como Lengua Extranjera) y las prácticas efectivas en el aula. El estudio adoptó un enfoque cualitativo, incluyendo una revisión bibliográfica sobre ideologías lingüísticas, la producción de un diario autorreflexivo y observaciones de campo realizadas a través del PIBID en una escuela pública. Las observaciones evidenciaron contradicciones entre los objetivos formales de internacionalización y la realidad escolar, como la infraestructura precaria (limitación de auriculares) y una lógica pedagógica secuencial que a menudo ignora la naturaleza fluida del lenguaje. Se constató que la plataforma "Inglés Paraná Teens" promueve variedades hegemónicas del inglés, invisibilizando voces locales. El estudio destaca que la agencia docente y la mediación crítica son esenciales para evitar que los recursos digitales se conviertan en herramientas de reproducción mecánica. Una internacionalización auténtica exige atención a las condiciones materiales, a las ideologías lingüísticas y al fortalecimiento de la autonomía del profesor.

Palabras clave: Internacionalización. Enseñanza de Lengua Inglesa. Plataformas Digitales. Identidad Docente. Decolonialidad.



1 INTRODUÇÃO

A educação básica brasileira tem experimentado transformações significativas na última década, entre elas a presença crescente da internacionalização como diretriz pedagógica, especialmente no ensino de língua inglesa. Esse processo, embora muitas vezes apresentado como um avanço, carrega consigo uma série de tensionamentos ideológicos, culturais e metodológicos que merecem ser analisados com atenção. No estado do Paraná, políticas públicas recentes têm promovido o uso de plataformas digitais como parte de um esforço para fortalecer o ensino de inglês nos anos finais do ensino fundamental, visando à formação de estudantes aptos a se inserir em um mundo globalizado.

No que tange os objetivos formais de internacionalização, em especial da Educação Básica, de acordo com o Ministério Público do Estado do Paraná (2024), visam formar um cidadão crítico e global, qualificado profissionalmente e preparado para os desafios do século XXI. Convém destacar que um dos principais objetivos inclui alinhar a educação às exigências de um mundo globalizado através da melhoria contínua da qualidade do ensino e da adoção de práticas pedagógicas inovadoras.

Entretanto, ao observar essas práticas no cotidiano escolar, torna-se necessário questionar de que maneira estes recursos pedagógicos estão sendo utilizados, com quais finalidades e sob quais ideologias. A língua inglesa, nesse contexto, deixa de ser apenas um componente curricular para se tornar um campo de disputa simbólica, onde se entrecruzam ideias de progresso, cidadania global e subalternidade linguística. Essa pesquisa propõe analisar as ferramentas digitais promovidas pelo governo do estado do Paraná e SEED (Secretaria de Estado da Educação), como plataformas educacionais para o ensino de inglês, a partir de uma perspectiva crítica, destacando a tensão entre as classificações formais como ILF (Inglês como Língua Franca) e ILE (Inglês como Língua Estrangeira) e as práticas efetivas de sala de aula, que muitas vezes escapam às categorizações normativas.

A partir disso, o objetivo é investigar como essas plataformas digitais refletem ou desafiam as ideologias linguísticas presentes nas escolas públicas, considerando o papel do professor como mediador nesse processo e adotando um olhar decolonial sobre as práticas de internacionalização na educação básica.

1.1 A SINGULARIDADE DOCENTE NAS CORRENTEZAS DO ENSINO DE LÍNGUAS

Embora classificações como a de Inglês como Língua Franca (ILF) definam o idioma como “qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes línguas maternas para quem ele é o meio de comunicação escolhido, e frequentemente, a única opção” (SEIDLHOFER, 2011, p. 7, apud GIMENEZ et al., 2015, p. 595), e, conforme observa Revuz (1998, p. 215), a língua estrangeira seja vista como “uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância”, o que se aplica, por exemplo, ao inglês ensinado no Brasil, essas categorias, embora úteis em contextos acadêmicos e institucionais, nem sempre refletem a



complexidade vivida na sala de aula. O ensino de línguas, em especial o inglês, é profundamente moldado por fatores como o contexto sociocultural, o perfil dos alunos e o momento em que a aprendizagem ocorre. Em diferentes países, ou mesmo entre escolas da mesma cidade, essas categorias perdem sua rigidez, porque a língua, assim como as interações humanas, é fluida e situada.

Para ilustrar essa fluidez, é possível pensar na metodologia de ensino como um rio que percorre o vasto oceano da língua inglesa. Cada professor, ao aplicar uma mesma abordagem metodológica, cria canais próprios para redirecionar esse fluxo de acordo com as necessidades específicas de seus alunos. Mesmo quando outro educador tenta replicar esse caminho, o curso do rio se altera: uma pedra no caminho, uma curva inesperada ou um tronco caído obrigam novas soluções. Essa metáfora evidencia como a prática docente é singular, mesmo dentro de moldes pedagógicos semelhantes.

Hall (2014) propõe uma abordagem que desloca o foco da língua como produto final para as competências comunicativas reais que emergem em situações de uso. A aprendizagem, nesse sentido, não é algo que se transmite de forma uniforme, mas algo que se constrói de maneira situada e relacional. Logo, ao tentar padronizar o ensino por meio de categorias fixas, muitas escolas de inglês ignoram a diversidade das práticas pedagógicas. Nenhum professor, por mais que siga uma metodologia compartilhada, ensinará da mesma forma, pois a identidade de cada docente influencia diretamente o modo como o conteúdo é abordado. Conforme aponta Barcelos (2006, p. 139), “o que o professor pensa, sente e acredita influencia a forma como ele ensina, aprende e se relaciona com seus alunos e com a língua”. Essa identidade é formada por um conjunto de experiências prévias, crenças sobre a função social da língua, repertórios culturais e trajetórias formativas, que se entrelaçam na prática diária.

No contexto da internacionalização, essa dimensão torna-se ainda mais relevante. É o professor quem interpreta, negocia e adapta conceitos globais de língua e cultura para realidades locais, mediando possíveis tensões entre expectativas internacionais e necessidades concretas dos estudantes. Como destaca Norton (2013), as identidades de professores e alunos são “múltiplas, dinâmicas e construídas em relação a contextos sociais, culturais e políticos” (p. 4), o que significa que a internacionalização não é um processo neutro, mas permeado por relações de poder e disputas simbólicas.

Ao mesmo tempo, a identidade docente pode funcionar como resistência a modelos homogêneos de ensino, valorizando repertórios linguísticos múltiplos e perspectivas críticas que desafiem visões hierarquizadas do inglês. Assim, compreender o ensino de línguas como um processo em que a voz e a agência do professor são determinantes não apenas reforça a relevância de práticas mais flexíveis, mas também aponta para uma internacionalização que reconheça e legitime a pluralidade das experiências docentes.

Reconhecer essa diversidade não é uma limitação, mas um convite a repensar o ensino de inglês de maneira mais ética, crítica e situada, especialmente quando se considera o papel dessas práticas em um contexto de internacionalização que frequentemente reproduz hierarquias linguísticas e culturais. Como lembra Canagarajah (2013, p. 14), “o inglês global não pode ser reduzido a um modelo único de ensino, pois é constantemente moldado e reinventado pelos seus usuários em diferentes locais e comunidades”. Nesse sentido, repensar o ensino implica deslocar o foco de uma padronização normativa para uma abordagem que reconheça a legitimidade de múltiplos usos e identidades.

Para Pennycook (2007), ensinar inglês de forma crítica significa compreender que “toda prática de sala de aula é também uma prática política” (p. 45), ou seja, envolve escolhas que podem tanto reforçar quanto questionar desigualdades. Ao inserir-se nesse debate, o professor de inglês em escolas públicas brasileiras atua como mediador entre discursos globais e experiências locais, podendo construir pontes que tornem a internacionalização um processo inclusivo e não apenas reprodutor de modelos eurocêntricos. Isso implica reconhecer que a pluralidade linguística e cultural presente nas salas de aula não é um obstáculo, mas uma potência formativa, pois, como afirma Freire (1996, p. 22), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, e ambos se fazem com o saber e a curiosidade dos sujeitos envolvidos”.

Portanto, valorizar a diversidade de práticas e identidades docentes é também valorizar formas alternativas de participação na comunidade global, abrindo espaço para que a internacionalização seja construída a partir das vozes e realidades locais, e não imposta de cima para baixo.

1.2 ENTRE DISCURSOS E SILÊNCIOS: IDEOLOGIAS NO ENSINO DE INGLÊS

As ideologias linguísticas que permeiam o ensino de inglês oscilam entre abordagens que tratam a língua como uma ferramenta global neutra, como na perspectiva do Inglês como Língua Franca (ILF), e outras que a mantêm como objeto distante e normativo, como no ensino do Inglês como Língua Estrangeira (ILE). Essas abordagens não são apenas escolhas pedagógicas: elas carregam embutidas relações de poder, visões de mundo e pressupostos ideológicos. Como apontam Shohamy e Gorter (2009), ideologias linguísticas moldam “o que conta como língua legítima” e influenciam profundamente as práticas de ensino e aprendizagem.

[...] embora o discurso contribua para a massificação e estabilização da ideologia dominante, ele mesmo pode contribuir para sua transformação, desde que haja uma consciência crítica por parte dos indivíduos e uma intenção de romper com a prática discursiva adotada, empregando outra contrária à primeira. (Martins; Lima, 2015, p. 310)

Essa consciência crítica é central para que o professor atue como agente de mudança. Pennycook (2001) ressalta que o ensino de inglês deve ser entendido como “uma prática cultural e



política” (p. 6), o que significa que o professor, ao selecionar conteúdos e abordagens, também está posicionando-se frente a determinadas visões de mundo.

Essa questão torna-se ainda mais complexa quando se considera o uso de recursos pedagógicos digitais promovidos por políticas públicas de ensino, como as plataformas educacionais liberadas pelo governo estadual do Paraná. Embora essas ferramentas ofereçam acesso à conteúdos diversos, elas também incorporam determinadas concepções de língua, cultura e aprendizagem. Frequentemente, promovem um inglês centrado em padrões norte-americanos ou britânicos, esvaziando a pluralidade de usos reais da língua no mundo e invisibilizando vozes periféricas ou alternativas.

Diante disso, o professor precisa assumir uma postura ativa diante do material: questionar as representações culturais, os sotaques padronizados, os contextos de uso artificializados. Mesmo com plataformas estruturadas, há espaço para ressignificar o conteúdo, propor atividades que incluam variedades linguísticas, experiências locais e práticas decoloniais de ensino. Como destaca Kumaravadivelu (2012, p. 10), o professor crítico “não é apenas um consumidor de métodos e materiais, mas um produtor de saberes situado, sensível às condições de seus aprendizes e ao seu contexto sociopolítico”. Logo, a crítica à ideologia dominante não depende apenas do recurso, mas da consciência pedagógica de quem o utiliza, abrindo espaço para um ensino de inglês que seja, ao mesmo tempo, globalmente conectado e localmente significativo.

1.3 FLUXOS E DESVIOS: O PROFESSOR DIANTE DO MATERIAL

A escolha e o uso de recursos pedagógicos no ensino de línguas não-maternas não são neutros: envolve decisões metodológicas, culturais e ideológicas. Em contextos de internacionalização da educação básica, como tem ocorrido no estado do Paraná, o papel desses recursos ganha ainda mais relevância. Plataformas digitais, livros didáticos, vídeos e aplicativos compõem um ecossistema de ensino que, ao mesmo tempo em que amplia o acesso à língua inglesa, também reforça determinadas visões sobre o que é “ensinar inglês” e “aprender inglês”.

As ideologias linguísticas que atravessam esses materiais se manifestam, por exemplo, nas escolhas lexicais, nos modelos de pronúncia apresentados, nas representações culturais incluídas (ou excluídas) e nas formas de interação propostas. Muitas vezes, o inglês é tratado como uma língua neutra, desvinculada de sua historicidade, ou como um bem de consumo necessário para inserção em um mercado global. Essa abordagem, embora comum, silencia as múltiplas formas de viver, falar e ensinar a língua em contextos locais e plurais. Como discute Menezes de Souza (2011), o ensino de línguas no Brasil está atravessado por disputas simbólicas e políticas em torno da identidade, da diferença e da construção de subjetividades. Nesse cenário, o material didático, longe de ser apenas um suporte técnico, atua como mediador desses processos.



No caso do Paraná, a plataforma educacional oferecida pelo governo estadual estrutura o ensino da língua inglesa no uso e aperfeiçoamento das quatro habilidades: escuta, fala, leitura e escrita. Os conteúdos são apresentados de forma dinâmica, com o uso de vídeos, quizzes e jogos interativos, buscando atrair o interesse dos estudantes e tornar o aprendizado mais acessível. Contudo, mesmo esses recursos, por mais modernos que pareçam, carregam concepções específicas de língua, geralmente centradas no inglês hegemônico e eurocêntrico.

Durante a vivência proporcionada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), foi possível observar como os professores podem agir frente a esses materiais. Em uma das escolas acompanhadas, a professora optou por não utilizar somente os recursos prontos oferecidos pelas plataformas oficiais, produzindo seu próprio material pedagógico, adaptado à realidade da turma. Essa decisão revela uma postura crítica frente às ideologias subjacentes aos recursos oficiais, ao mesmo tempo em que valoriza a autonomia docente e o conhecimento situado. Para Kumaravadivelu (2006), o professor não é um mero executor de métodos impostos, mas um intelectual prático que constrói saberes a partir da experiência e das necessidades locais. Essa perspectiva rompe com a ideia de que existe uma única forma “correta” de ensinar inglês e abre espaço para uma prática pedagógica mais plural e responsiva.

Essa atuação docente crítica também pode ser compreendida à luz de Freire (1996), que defende que ensinar exige coragem de lutar por uma educação emancipadora, ética e dialógica. O professor que questiona o material imposto e propõe alternativas se engaja em uma prática pedagógica consciente de sua responsabilidade política e social. Ao adaptar, ignorar ou transformar os conteúdos propostos pelas plataformas digitais, esse professor realiza um gesto de resistência e reafirma sua autonomia diante das estruturas que tentam padronizar o ensino.

Assim, a análise dos recursos pedagógicos precisa considerar não apenas seu conteúdo, mas também a mediação crítica do professor, que pode aceitar, modificar ou rejeitar o material conforme as necessidades do seu contexto. Essa mediação, longe de ser um detalhe técnico, é um ato político, especialmente em tempos de internacionalização da educação marcada por assimetrias, apagamentos e disputas por sentidos.

O professor não é apenas um executor de métodos pré-determinados; ele é um intelectual prático que interpreta o contexto de seus aprendizes, avalia continuamente a eficácia de suas estratégias e adapta o ensino de acordo com as necessidades locais e culturais. Essa postura exige reflexão crítica constante e disposição para questionar pressupostos sobre o que significa ensinar e aprender, permitindo que a aprendizagem seja significativa e situada. (Kumaravadivelu, 2006, p. 304)

Se o professor não se mantém constantemente “nas pontas dos pés”, e por isso quero dizer, atento, reflexivo e disposto a revisitar suas próprias concepções de língua e ensino, corre o risco de perder-se em uma aplicação acrítica dos recursos, tornando as aulas repetitivas e pouco significativas.



Como aponta Pennycook (2010), o ensino de línguas demanda um olhar atento para as relações de poder e para os sentidos culturais que circulam em sala de aula. Um papel docente verdadeiramente ativo exige vigilância epistemológica, sensibilidade pedagógica e disposição para intervir criativamente, de modo que o ensino do inglês não se reduza a um treinamento mecânico, mas se torne um espaço vivo de construção de sentidos e emancipação.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

A proposta de pesquisa foi mediada por meio do mapeamento de ações de internacionalização que estão sendo desenvolvidas, na educação básica, em uma escola pública do litoral do Paraná com a oferta de ensino fundamental II e médio. Foi realizado um levantamento para saber quais são os recursos pedagógicos utilizados no processo de ensino-aprendizagem, a saber, plataformas de ensino, materiais didáticos impressos, digitais e de outra natureza. Além disso, também foi realizado um estudo com revisão bibliográfica de modo a compreender sobre as ideologias linguísticas e sua relação com o ensino de língua inglesa em contextos de internacionalização. Além dos elementos supracitados, um diário autorreflexivo também foi produzido de modo a compreender as atividades diárias e em que medida os conteúdos programáticos para o componente curricular de língua inglesa foram trabalhados com uso de tecnologias e também com auxílio de outras ferramentas didático-pedagógicas.

Graças à observação realizada pelo PIBID durante as aulas de língua inglesa do sétimo ano do Ensino Fundamental, foi possível constatar o funcionamento da plataforma “Inglês Paraná Teens”. Com base nessas observações, foi possível constatar desde o primeiro acesso até a execução de atividades dentro da plataforma, a motivação dos estudantes por terem contato com as tecnologias, mas também as dificuldades encontradas no uso dessas ferramentas. Em um primeiro momento, para acessar a plataforma, os estudantes passaram por um teste de nivelamento, que consistia em um quiz com frases contendo palavras destacadas e opções de tradução. Caso o aluno não soubesse a resposta, era orientado a pular a questão, sinalizando ao sistema que aquele conteúdo ainda não havia sido aprendido.

Após essa etapa, durante a observação realizada no uso da plataforma, os estudantes exploraram a página inicial com as propostas de atividades, onde cada série possui uma trilha específica de aprendizagem. Essa trilha é composta por atividades que estimulam as quatro habilidades linguísticas fundamentais: inicia-se com um vídeo, seguido da apresentação e fixação de novo vocabulário; em seguida, os alunos leem frases exemplares e finalizam com uma interação em inglês com um sistema de inteligência artificial. A plataforma oferece também quizzes, jogos e outras dinâmicas, bem como atividades complementares que podem ser selecionadas ativamente pelos professores de acordo com as necessidades da turma.



Teoricamente, a plataforma representa um recurso valioso e interativo, capaz de aproximar os estudantes do aprendizado digital. Entretanto, sua aplicação em sala de aula revela desafios práticos que comprometem sua efetividade. Atualmente, a escola observada disponibiliza fones de ouvido, mas em quantidade limitada (cerca de 20 para a turma), de modo que nem todos os alunos conseguem utilizá-los simultaneamente. Além disso, nas atividades que exigem produção oral, os dispositivos muitas vezes não captam adequadamente a voz dos estudantes, gerando ruídos que podem interferir na concentração dos colegas. Apesar desses desafios, a plataforma continua sendo um recurso potencialmente útil, desde que sua utilização seja mediada de forma crítica pelo professor.

Além disso, embora treinamentos sejam ofertados aos professores, o letramento digital ainda se mostra insuficiente para que o potencial da plataforma seja plenamente explorado. A limitação no domínio técnico e pedagógico dos recursos digitais impacta diretamente no aproveitamento das funcionalidades oferecidas, tanto por parte dos docentes quanto dos discentes. Pequenas falhas técnicas, somadas a dificuldades de gestão da turma e da infraestrutura, comprometem a qualidade da relação entre ensino e aprendizagem. Importa destacar que essas limitações não decorrem da falta de comprometimento dos professores, mas sim de um sistema educacional que ainda não oferece o suporte necessário para o desenvolvimento de um letramento digital sólido, especialmente no contexto do ensino de língua inglesa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A observação realizada por meio do PIBID evidenciou uma série de contradições entre os objetivos formais das políticas públicas de internacionalização e as práticas reais em sala de aula. Essas contradições podem ser compreendidas à luz das ideologias linguísticas e do papel docente em contextos mediados por tecnologias educacionais. Como discutido por Silverstein (1979) e retomado por Kroskrity (2004), ideologias linguísticas atuam como sistemas de crenças que naturalizam certas formas de falar, ensinar e aprender línguas. No caso da plataforma Inglês Paraná Teens, observa-se a promoção de uma ideologia que valoriza o inglês hegemônico, frequentemente representado por sotaques britânicos e norte-americanos, bem como por situações comunicativas descontextualizadas da realidade dos estudantes paranaenses. Essa escolha invisibiliza outras variedades do inglês e contribui para a reprodução de uma visão eurocêntrica da língua (Menezes de Souza, 2011).

Não somente, a plataforma reforça um modelo pedagógico que, embora interativo na aparência, permanece estruturalmente transmissivo e pouco flexível. A lógica sequencial das atividades (vídeo, vocabulário, frases, interação com IA) reproduz a ideia de um “caminho ideal” de aprendizagem, desconsiderando a natureza fluida, relacional e situada do ensino de línguas, como discutido por Hall (2014) e evidenciado na metáfora do rio que percorre caminhos únicos em cada sala de aula.



As dificuldades técnicas enfrentadas, tal qual a ausência parcial de fones, falhas na captação de áudio e ruídos durante produções orais, expõem lacunas entre a infraestrutura disponível e as exigências do modelo de ensino proposto. Essas falhas não apenas atrapalham a experiência pedagógica, mas também obrigam o professor a conduzir o fluxo de aprendizagem como se estivesse “remando contra a corrente”, desviando obstáculos para que os alunos consigam se engajar nas atividades. Nesse contexto, a postura crítica e ativa do professor se torna determinante. Como destaca Kumaravadivelu (2006, p. 304-305):

“O professor não é apenas um executor de métodos pré-determinados; ele é um intelectual prático que interpreta o contexto de seus aprendizes, avalia continuamente a eficácia de suas estratégias e adapta o ensino de acordo com as necessidades locais e culturais. Sem essa reflexão crítica, a aprendizagem corre o risco de se tornar superficial e descontextualizada.”

Essa perspectiva evidencia que, sem observação atenta, reflexão constante e intervenções criativas, as aulas podem se tornar repetitivas, pouco significativas e incapazes de promover um aprendizado robusto. O professor, portanto, precisa atuar com plena consciência de seu papel, mediando criticamente os recursos, adaptando atividades e valorizando experiências locais, bem como a pluralidade linguística e repertórios culturais dos alunos.

Do ponto de vista do letramento digital, como discutido por Bortoni-Ricardo (2008), o simples oferecimento de treinamentos esporádicos não garante apropriação crítica das tecnologias. Muitos docentes ainda se sentem inseguros ou despreparados, o que limita práticas pedagógicas emancipadoras (Freire, 1996). Logo, o que se observa não é um fracasso docente, mas um descompasso sistêmico: as políticas públicas de internacionalização pressupõem um nível de preparo técnico e pedagógico ainda ausente em grande parte das escolas.

Portanto, à luz do referencial teórico apresentado, os dados coletados indicam que a internacionalização no ensino de inglês demanda atenção às condições materiais, às ideologias linguísticas subjacentes e ao fortalecimento da autonomia e do letramento crítico do professor, garantindo que o ensino não se reduza a uma aplicação mecânica de recursos, mas se transforme em um processo ativo, situado e emancipador.

4 CONSIDERAÇÕES: O FIM DA JORNADA (OU SÓ O COMEÇO?)

A experiência em sala de aula demonstra que ensinar inglês em contextos mediados por tecnologias educacionais exige mais do que a simples aplicação de recursos digitais. O professor precisa assumir uma postura crítica, reflexiva e criativa, atuando como um “desengarrador” da língua: libertando o inglês dos limites do material pronto, adaptando atividades e promovendo experiências significativas que atendam à curiosidade e às necessidades dos estudantes.



Ao mesmo tempo, é importante reconhecer que o aprendizado da língua não recai apenas sobre os docentes. Ele é construído de forma conjunta, exigindo protagonismo ativo dos estudantes, que precisam se engajar, explorar, questionar e experimentar o idioma em situações reais de uso. Esse processo compartilhado se fortalece quando existe suporte institucional adequado: nas escolas públicas, é papel do governo prover infraestrutura, materiais e formação continuada; nas privadas, cabe à gestão escolar e às pessoas envolvidas garantir condições que favoreçam um aprendizado efetivo.

Nesse sentido, o ensino de inglês deixa de ser apenas uma transmissão de conteúdos e se transforma em um processo vivo e emancipador, em que docentes e estudantes atuam como corresponsáveis pela construção do conhecimento. Valorizar o professor significa reconhecer sua expertise, dedicação e capacidade de mediação crítica, mas também implica compreender que o sucesso da aprendizagem depende da colaboração ativa de todos os envolvidos.

Em última análise, mesmo diante de desafios estruturais e tecnológicos, todos os envolvidos na educação buscam incessantemente abrir caminhos para que estudantes experimentem o inglês de forma viva, relevante e significativa, saciando a sede de aprendizado que move cada um transformando o ensino em um processo coletivo e inclusivo.



REFERÊNCIAS

- CANAGARAJAH, Athelstan Suresh. **Translingual practice**: Global Englishes and cosmopolitan relations. London: Routledge, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIMENEZ, Telma. et al. **Inglês como língua franca**: desenvolvimentos recentes. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 15, p. 593–619, 2015.
- HALL, Christopher J. **Moving beyond accuracy**: from tests of English to tests of ‘Englishing’. *ELT Journal*, Oxford, v. 68, n. 4, p. 376-385, out. 2014.
- HALL, Joan Kelly. **Teaching and Researching Language and Culture**. 2. ed. London: Routledge, 2014.
- IRVINE, Judith; GAL, Susan. **Language ideology and linguistic differentiation**. In: GOFFMAN, E. (Ed.). *Regimes of language*. New York: Academic Press, 2000. p. 35–83.
- KROSKRITY, Paul. **Language ideologies**. In: DURANTI, Alessandro (Ed.). *A Companion to Linguistic Anthropology*. Oxford: Blackwell, 2004. p. 496–517.
- KUMARAVADIVELU, Bala. **Language pedagogy in a postmethod world**: Theory, practice, and research. London: Routledge, 2012.
- KUMARAVADIVELU, Bala. **Understanding language teaching**: from method to postmethod. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
- MARTINS, Tainá Almeida Alves; LIMA, Diógenes Cândido de. **Ideologia e ensino de língua inglesa**: relações e implicações. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 18, n. 2, p. 303-325, 2015.
- MINISTÉRIO PÚBLICO. **Objetivos formais da internacionalização**. 2024. Disponível em: <<https://mppr.mp.br/Atuacao-Educacao>>. Acesso em: 03 set. 2025.
- MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. **A construção social da diferença e a política de identidade na aula de língua estrangeira**. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 159-180.
- PENNYCOOK, Allastair. **Critical approaches to TESOL**. *TESOL Quarterly*, v. 35, n. 4, p. 535–558, 2001.
- _____. **English and the discourses of colonialism**. London: Routledge, 1998.
- _____. **Language as a local practice**. London: Routledge, 2007.
- _____. **The cultural politics of English as an international language**. London: Routledge, 2010.
- REVUZ, Jacqueline. **A segunda língua**: ensino e aquisição. Campinas: Pontes, 1998.

SEIDLHOFER, Barbara. **Understanding English as a lingua franca**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SHOHAMY, Elana; GORTER, Durk. **Linguistic landscape: Expanding the scenery**. London: Routledge, 2009.

SILVERSTEIN, Michael. **Language structure and linguistic ideology**. In: CLYNE, Paul; HANKS, William; HOFBAUER, Carol (Org.). *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels*. Chicago: Chicago Linguistic Society, 1979. p. 193–247.

SPOLSKY, Bernard. **Language policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2017.

