



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS
NÍVEL DE MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM E SOCIEDADE

MARIANA FONSECA FERREIRA JACOBY

**A PRESENÇA DO ENSINO DO LÉXICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO
PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PARANÁ**

CASCAVEL - PR
2025

MARIANA FONSECA FERREIRA JACOBY

**A PRESENÇA DO ENSINO DO LÉXICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO
PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PARANÁ**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para a obtenção do título de Mestra em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras, nível de Mestrado – área de concentração Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Práticas Linguísticas Culturais e de Ensino.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosemary Irene Castañeda Zanette.

CASCADEL - PR
2025

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Fonseca Ferreira Jacoby, Mariana

A PRESENÇA DO ENSINO DO LÉXICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PARANÁ / Mariana Fonseca Ferreira Jacoby; orientadora Rosemary Irene Castañeda Zanette. -- Cascavel, 2025.

122 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2025.

1. Léxico. 2. Língua Inglesa. 3. Curso online. 4. Ensino Público. I. Irene Castañeda Zanette, Rosemary, orient. II. Título.

MARIANA FONSECA FERREIRA JACOBY

**A PRESENÇA DO ENSINO DO LÉXICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO
PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PARANÁ**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestra em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado e Doutorado, área de Concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Rosemary Irene Castañeda Zanette
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Orientadora

Prof. Dra. Larissa Giordani Schmitt
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Membro Efetivo (da Instituição)

Profa. Dra. Regiani Aparecida Santos Zacarias
Universidade Estadual Paulista (Unesp)
Membro Efetivo (convidado)

Cascavel, 18 de junho de 2025.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, fonte de força e sabedoria, por me sustentar nos momentos de dúvida e iluminar meu caminho.

À minha família, meu alicerce, agradeço por todo amor, apoio e incentivo. Em especial, ao meu marido, Wellington, por sua paciência, compreensão e por acreditar em mim e no meu potencial. Aos meus pais, Emerson e Ana Maria, meu eterno agradecimento por sempre me motivarem e me darem forças para seguir em frente.

À minha orientadora, professora Rosemary, expresso minha sincera gratidão pelo acolhimento, organização e, sobretudo, pela paciência durante todo o processo. Seu comprometimento e olhar atento foram fundamentais para a construção deste trabalho e contribuição para meu crescimento como pesquisadora.

Aos colegas de trabalho do Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu, agradeço imensamente pela compreensão diante das minhas ausências e pela parceria durante este período.

Agradeço, também, aos membros da banca examinadora pelas valiosas contribuições, leituras atentas e sugestões enriquecedoras, que ajudaram a aprimorar este trabalho.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Unioeste, meu reconhecimento e gratidão pelos ensinamentos, pelas reflexões e pelo incentivo constante ao pensamento crítico e à pesquisa.

JACOBY, Mariana Fonseca Ferreira. **A presença do ensino do léxico na formação continuada do professor da educação básica no Paraná.** 2025. 119f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2025.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosemary Irene Castañeda Zanette
Defesa: 18 de junho de 2025.

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema principal o ensino do léxico em cursos *online* voltados à formação continuada de docentes de Língua Inglesa, atuantes na Educação Básica das escolas da rede estadual do Paraná. Observa-se que a formação continuada tem um papel fundamental na docência. Ao manter atualizadas a prática e a fluência na língua estrangeira em que leciona, bem como o conhecimento didático-pedagógico, o docente se torna mais preparado para entender e suprir as necessidades de seus alunos, por meio de práticas adaptadas e um ensino mais intencional. Além disso, a formação continuada visa à promoção do reconhecimento e à valorização dos professores em questão (Nóvoa, 1991, 1998), ou pelo menos é o que se espera. No caso do estado do Paraná, oferta-se formação, porém, o seu reconhecimento é pouco expressivo. Em uma perspectiva geral, poucos trabalhos sobre ensino do léxico têm abordado a temática da formação continuada, de forma a englobar também as ofertas de formação continuada por meio dos cursos *online*, principalmente dos selecionados para compor o *corpus* desta pesquisa. Assim, o objetivo geral é identificar como o léxico é abordado nos cursos: *Language Improvement for Teachers* (LIFT), *Learn English* e *EnglishCentral*, esse último como parte do Programa Inglês Professor, de caráter obrigatório para os professores de inglês da rede estadual do Paraná. Assim, busca-se responder à seguinte pergunta norteadora: De que maneira o léxico tem sido ensinado aos professores de Língua Inglesa, por meio das ferramentas educacionais digitais apresentadas como possibilidades de formação em serviço na Educação Básica do Paraná? Para responder a essas questões, são explorados alguns documentos norteadores, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2001), além de estudos que conceituam a formação continuada, a exemplo de Nóvoa (1991), Candau (1996), Palma Filho e Alves (2003) e Almeida Filho (2014); competência digital na educação Behar e Silva (2019, 2022) e uso de ferramentas digitais na formação de professores Unesco (2006, 2021) e Ferrari (2012). Quanto aos estudos do léxico e às contribuições da Lexicologia, a pesquisa pauta-se em Biderman (1996, 1998, 1999, 2001a, 2001b) e Barbosa (1992, 2000), e em Nation (1990, 2001, 2005), Nation e Newton (1997), Leffa (2000, 2016), Nadin (2015) e Gil (2016), acerca do ensino do léxico e da competência lexical. O referencial mobilizado forneceu subsídios para a análise do *corpus* desta pesquisa, realizada por meio de atividades de nível básico presentes nos três cursos *online* supracitados. De uma forma geral, os resultados evidenciam uma grande recorrência dentro das três estratégias de ensino do léxico selecionadas como base da análise: *campos lexicais*, *tradução e equivalentes* e *multimodalidade com enfoque no uso de imagens*, no entanto, os resultados ainda não foram suficientes.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada. Competência Digital. Língua Inglesa. Léxico.

JACOBY, Mariana Fonseca Ferreira. **The presence of lexical teaching in the continuing education of basic education teachers in Paraná.** 2025. 119f. Dissertation (Masters in Arts) – Postgraduate Program in Arts, Western Paraná State University – UNIOESTE, Cascavel, 2025.

Advisor: Prof.^a Dr.^a Rosemary Irene Castañeda Zanette
Defense: June 18th, 2025.

ABSTRACT

The main theme of this research is the teaching of the lexicon in online courses designed for the continuing education of English language teachers working in basic education in state schools in Paraná. We can see that continuing education plays a fundamental role in teaching. By keeping their practice and fluency in the foreign language they teach up to date, as well as their didactic-pedagogical knowledge, teachers become better prepared to understand and meet the needs of their students, through adapted practices and more intentional teaching. In addition, continuing training aims to promote recognition and appreciation of the teachers in question (NÓVOA, 1997), or at least that is what is expected. In case of the state of Paraná, as we will see below, training is offered, but its recognition is negligible. From a general perspective, few studies on teaching the lexicon have addressed the issue of continuing education, in a way that also encompasses continuing education offered through online courses, especially those selected to make up the corpus of our research. Thus, the general objective is to identify how the lexicon is approached in the courses: Language Improvement for Teachers (LIFT), Learn English and EnglishCentral, through the *Program Inglês Professor*, which is compulsory for English teachers in the state of Paraná. Thus, we seek to answer the following guiding question that mobilizes this research: how has the lexicon been taught to English language teachers through the digital educational tools presented as possibilities for in-service training in Basic Education in Paraná? In order to answer these questions, we will use as a basis some guiding documents, such as the National Education Guidelines and Bases Law (LDB) (BRASIL, 1996) and the National Curriculum Guidelines (DCNs) for Basic Education Teacher Training (BRASIL, 2001). In addition to studies that conceptualize continuing education Nóvoa (1991), Candau (1996), Palma Filho and Alves (2003) and Almeida Filho (2014); digital competence in education Behar and Silva (2019; 2022) and the use of digital tools in teacher training Unesco (2006; 2021) and the European Commission (2012). As for studies of the lexicon and contributions from Lexicology, Biderman (1992; 1996; 1998; 1999; 2001a; 2001b) and Barbosa (1992; 1997), followed by highly relevant readings on teaching the lexicon and lexical competence by Nation (1990; 1997; 2001; 2005), Leffa (2000; 2016), Nadin (2015) and Gil (2016), provided us with subsidies for analyzing the corpus of this research, which was carried out using basic level activities present in the three online courses selected. In general, the results show a great deal of recurrence within the three lexical teaching strategies selected as the basis of the analysis: lexical fields, translation and equivalents and multimodality with a focus on the use of images, however, the results have not yet been sufficient.

KEYWORDS: Continuing Education. Digital Competence. English Language. Lexicon.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organização do DigCompEdu	42
Figura 2 - Organização do ICT Competency Framework for Teachers	43
Figura 3 - Divisão das trilhas do curso LIFT	55
Figura 4 - Lição de perguntas pessoais	56
Figura 5 - Tela inicial do Learn English	57
Figura 6 - Seção de vocabulário no Learn English	58
Figura 7 - Progresso das atividades na EnglishCentral	59
Figura 8 - Curso Inglês Geral 1 da EnglishCentral	60
Figura 9 - Divisão dos níveis CEFR	66
Figura 10 - Painel de progresso: “Meu Inglês”	83
Figura 11 - Unidade 1 do curso Inglês Geral 1	84
Figura 12 - Organização das lições no EnglishCentral no vídeo “Talking about Family”, curso Inglês Geral 1	85
Figura 13 - Construção do léxico na atividade do vídeo “You have a big family”, curso Inglês Geral 2	86
Figura 14 - Prática de speaking do vídeo “You have a big family”, curso Inglês Geral 2	87
Figura 15 - Converse sobre o vídeo “You have a big family”, curso Inglês Geral 2	88
Figura 16 - Painel inicial de níveis e unidades no curso LIFT	90
Figura 17 - Atividade com foco na linguagem no curso LIFT	91
Figura 18 - Construção de frases com vocabulário novo	91
Figura 19 - Atividade de campo lexical no LIFT	92
Figura 20 - Divisão da seção de Vocabulário no Learn English	94
Figura 21 - Divisão das lições de vocabulário no Learn English	95
Figura 22 - Uso de imagens nas atividades de Clothes	96
Figura 23 - Seção de Aprenda as palavras, no curso EnglishCentral	101
Figura 24 - Seção de “Fale as linhas”, no curso EnglishCentral	101
Figura 25 - Seção “Assista ao vídeo”, no curso EnglishCentral	102
Figura 26 - Lição 5 “Can you talk about your family?”, no curso LIFT	103
Figura 27 - Lição 5 “Can you talk about your family?”, no curso LIFT	104
Figura 28 - Lição 5 “Can you talk about your family?”, no curso LIFT	104
Figura 29 - Seção de “Vocabulário” por nível de proficiência no curso Learn English	105
Figura 30 - Atividade sobre roupas (clothes) no curso Learn English	106
Figura 31 - Agrupando as palavras aprendidas no curso Learn English	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Definições de competência digital em relatórios e referenciais internacionais	48
Quadro 2 - Elementos presentes nos cursos online de inglês	54
Quadro 3 - Visão geral do corpus selecionado	82
Quadro 4 - Estratégias de ensino do léxico presentes nos cursos online	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
APP-Sindicato	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
Art.	Artigo
BDBTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC	Base Nacional Comum
CALL	<i>Computer Assisted Language Learning</i>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFR	<i>Common European Framework of Reference for Languages</i>
CIEB	Centro de Inovação para a Educação Brasileira
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN-FPEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DeSeCo	Definição e Seleção de Competências
DNEDH	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
EaD	Educação a Distância
FUNDEPAR	Fundação Educacional do Estado do Paraná
GE	Grupo de Estudo
IA	Inteligência Artificial
IESs	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITU	<i>International Telecommunication Union</i>
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LI	Língua Inglesa
LIFT	<i>Language Improvement for Teachers</i>
LP	Língua Portuguesa
MALL	<i>Mobile Assisted Language Learning</i>
MCCPD	<i>Marco Común de Competencia Profesional Docente</i>
MEC	Ministério da Educação
MOOC	<i>Massive Open Online Courses</i>
NEM	Novo Ensino Médio

NREs	Núcleos Regionais de Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PDPI	Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNED	Política Nacional de Educação Digital
PNFC	Política Nacional de Formação Continuada
PPGL	Pós-Graduação em Letras
PSS	Processo Seletivo Simplificado
QDRCD	Quadro Dinâmico de Referência de Competência Digital para Portugal
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
QPM	Quadro Próprio do Magistério
RENAFOR	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores
RENIDE	Referencial de Níveis de Desempenho em Línguas Estrangeiras
RNFC	Rede Nacional de Formação Continuada
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEED/PR	Secretaria Estadual de Educação do Paraná
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UP	Universidade do Professor
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1	FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA 18
1.1	Considerações sobre termos e conceitos 25
1.2	Modelos de formação continuada 27
1.3	Formação continuada no Paraná 28
1.3.1	Propostas para professores de Língua Inglesa 30
1.3.1.1	<i>Programas de Formação Continuada do Paraná 31</i>
1.3.1.2	<i>Formação Continuada online 37</i>
2	COMPETÊNCIA DIGITAL 40
2.1	Discussões acerca do termo e conceitos fundamentais 45
2.2	O papel da competência digital no ensino e aprendizagem 49
2.3	Recursos digitais para a aprendizagem da língua inglesa 51
2.3.1	Organização dos cursos <i>online</i> de Língua Inglesa 53
2.3.1.1	<i>Language Improvement for Teachers (LIFT) 54</i>
2.3.1.2	<i>Learn English 56</i>
2.3.1.3	<i>EnglishCentral (Programa Inglês Professor) 58</i>
3	O LÉXICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA 62
3.1	Considerações sobre Lexicologia e léxico 62
3.1.1	Lexicologia e conceitos fundamentais 62
3.1.2	Léxico e noção de palavra 63
3.2	Competência lexical e estratégias de ensino do léxico 65
3.2.1	Conceitos de competência lexical 65
3.2.2	O ensino do léxico em Língua Estrangeira 68
3.3	Estratégias de aprendizagem do léxico na língua inglesa 71
3.3.1	Campos lexicais 72
3.3.2	Tradução e equivalentes 74
3.3.3	Multimodalidade e o uso de imagens 75
4	METODOLOGIA, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE <i>CORPUS</i> 78
4.1	Procedimentos metodológicos 78
4.1.1	A escolha do tema e do <i>corpus</i> 78
4.1.2	Tipo de pesquisa e a geração dos dados 79

4.2	Análise do <i>corpus</i>	81
4.2.1	<i>EnglishCentral</i> (Programa Inglês Professor)	82
4.2.2	Language Improvement For Teachers (LIFT)	89
4.2.3	Learn English	93
4.3	Discussão dos dados coletados na análise	97
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
	REFERÊNCIAS	111

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como tema a presença do ensino do léxico em cursos *online* voltados à formação continuada dos professores da Língua Inglesa (LI) da Educação Básica no estado do Paraná. Consideramos uma temática relevante, tendo em vista o atual cenário da educação paranaense que se mostra cada vez mais tecnológico, seja por meio de oferta de plataformas educacionais para alunos, seja por meio de cursos *online* para a formação em serviço de professores.

Com o desenvolvimento de novas tecnologias de ensino e a inserção de recursos e ambientes digitais durante e após o período da pandemia da covid-19, o uso de tecnologias no processo de formação continuada dos professores tem se tornado uma alternativa viável nas propostas vigentes direcionadas aos professores atuantes. Tais propostas têm ganhado destaque na capacitação docente, ao mesmo passo que o avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e as metodologias ativas em sala de aula se tornam evidentes.

As propostas de formação, além de promover reconhecimento, valorização (Nóvoa, 1991, 1998) e atualizações nas práticas pedagógicas, também auxiliam o professor a se aproximar cada vez mais da realidade de seu aluno, criando um ambiente no qual possam utilizar, de forma crítica, os recursos digitais disponíveis e desenvolver competências essenciais. Dentre elas estão as competências digitais, listadas inclusive com uma das 10 competências gerais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (Brasil, 2018a). Ademais, as competências digitais, de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), são uma das oito competências essenciais para um bom desenvolvimento ao longo da vida, definindo seu uso de forma segura e crítica no ambiente de trabalho, no lazer ou na comunicação (Unesco, 2006).

Com o intuito de compreender como o léxico se faz presente na formação continuada de caráter “linguístico-comunicativo” (Almeida Filho, 2014) dos professores de LI, a proposta desta pesquisa é empreender uma análise minuciosa dos cursos *online* disponíveis aos professores de inglês do Paraná. Buscamos avaliar de que forma o léxico é ensinado, por meio de atividades de nível básico, levando em consideração as seguintes estratégias de ensino do léxico: presença de *campos lexicais*, *tradução e equivalentes* e *multimodalidade com enfoque no uso de imagens*.

Foram escolhidos três cursos disponíveis de forma *online*: *Language Improvement for Teachers* (LIFT)¹ e *Learn English*², ambos abertos a qualquer professor em nível internacional ou nacional e de realização opcional, e *EnglishCentral*³, que compõe o Programa Inglês Professor, é obrigatório na formação continuada de todos os professores de LI do Paraná. A escolha desses recursos digitais educacionais se deu por meio de três critérios estabelecidos: foco na formação linguística, a sua gratuidade e a sua abrangência a todos os níveis de proficiência da Língua Inglesa segundo o *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR)⁴, do mais básico ao mais avançado (aspecto explorado no quarto capítulo, de análise do *corpus*).

Apesar de a formação continuada ser um componente presente na Educação desde a publicação da Constituição Federal de 1988, passando por atualizações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996 e se estendendo à criação de novas diretrizes e programas que apoiem a formação contínua dos professores. Encontramos poucos estudos que investigam o uso de cursos *online* para esse público, haja vista que, em geral, no que diz respeito ao uso da tecnologia, o foco está nos alunos.

Quanto ao ensino do léxico e às suas estratégias de aprendizagem como pautas para formações continuadas, as fontes localizadas foram escassas, principalmente ao se tratar do aperfeiçoamento de professores da LI em atuação nas escolas estaduais do Paraná. As pesquisas com temática igual ou similar presentes no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), ainda se mostram como um campo pouco (ou nada) explorado, o que também justifica este estudo.

Assim, o principal questionamento que nos mobiliza nesta pesquisa é: *De que maneira o ensino léxico tem sido ensinado aos professores de Língua Inglesa, por meio de ferramentas educacionais digitais apresentadas como possibilidades (visto que apenas uma delas é de uso obrigatório) de formação em serviço na Educação Básica do Paraná?*

O objetivo geral do estudo é identificar a presença do ensino do léxico em três cursos *online*, dois possivelmente utilizados para a formação de professores de inglês, o *Language*

¹ Disponível em: <https://cursos.novaescola.org.br/trilha/16/lift-ingles-geral-para-professores/resumo>. Acesso em: 12 fev. 2024

² Disponível em: <https://learnenglish.britishcouncil.org/>. Acesso em: 12 fev. 2024

³ Disponível em: <http://pt.englishcentral.com/>. Acesso em: 12 fev. 2024.

⁴ Em língua portuguesa (LP), Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR).

Improvement for Teachers e o *Learn English*, além do curso *EnglishCentral* obrigatório na formação continuada dos professores do componente curricular de Língua Inglesa, atuantes nas escolas estaduais do Paraná, adotado como Programa Inglês Professor. Os objetivos específicos, por sua vez, são: a) compreender o papel da formação continuada dos professores de inglês do estado do Paraná, principalmente quando aliada a ferramentas digitais; b) entender o funcionamento e a organização dos cursos *online* pertencentes ao *corpus* da pesquisa: *Language Improvement for Teachers*, *Learn English* e *EnglishCentral*; e c) traçar paralelos entre a Lexicologia aplicada ao ensino de línguas e as atividades propostas nos cursos *online* em análise.

A fundamentação teórica da pesquisa enquadra-se na área da Linguística e da Lexicologia, o que inclui: *estudos acerca da formação continuada para professores da Educação Básica*, como Nóvoa (1991), Candau (1996), Palma Filho e Alves (2003) e Almeida Filho (2014); *pesquisas sobre a competência digital na Educação e o uso de ferramentas digitais na formação de professores*, como a de Behar e Silva (2019, 2022); *referenciais internacionais* propostos pela Unesco (2006, 2021) e por Ferrari (2012); *investigações relacionadas ao léxico*, com as de Biderman (1996, 1998, 1999, 2001a, 2001b) e Barbosa (1992, 2000), leituras teóricas de grande relevância para esta pesquisa; e *estudos sobre o ensino do léxico e a competência lexical*, a exemplo de Nation (1990, 2001, 2005), Nation e Newton (1997), Leffa (2000, 2016), Nadin (2015) e Gil (2016), essenciais para a análise do *corpus*.

A metodologia contempla uma pesquisa documental com base em normativas norteadoras para a educação em âmbito federal, como a LDBEN (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2001). A abordagem da pesquisa é qualitativa-interpretativista, a fim de promover análise de dados e reflexões partindo de situações específicas, assim como orientam Bortoni-Ricardo (2008) e Fonseca (2002). A coleta de dados foi realizada por meio de capturas de telas (*print screens*) das atividades e conteúdos dos três cursos *online* de LI supracitados. A análise das atividades, por sua vez, norteadas por três estratégias de ensino do léxico, selecionadas em virtude de maior relevância para os resultados esperados: *campos lexicais*, *tradução e equivalentes* e *multimodalidade com enfoque no uso de imagens*.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro, propomos um estudo documental sobre a importância da formação continuada para professores da Educação Básica no Brasil, enfatizando a sua relevância para que os docentes estejam aptos a acompanhar as mudanças na sociedade e a aprimorar suas práticas pedagógicas, adaptando-as

às necessidades dos estudantes. A Constituição Federal de 1988 e a LDBEN de 1996, no que compete à formação continuada, estabelecem diretrizes e metas para garantir a valorização dos professores e o seu desenvolvimento profissional. Além disso, programas nacionais, como a Rede Nacional de Formação Continuada (RNFC) e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), destacam-se como fundamentais para o aperfeiçoamento dos docentes em exercício.

Outro ponto abordado é a formação continuada específica para professores de LI no Paraná, considerando a necessidade de aperfeiçoamento linguístico e metodológico. A Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED/PR) oferece programas como o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), o Programa Formadores em Ação e a plataforma Inglês Professor, que visam fortalecer as competências dos docentes em LI por meio de aulas de conversação e de formação contínua. A falta de preparo linguístico e metodológico durante a formação inicial dos professores de inglês é ressaltada como uma lacuna que esses programas de formação continuada buscam preencher, proporcionando capacitações que se ajustem ao contexto real das salas de aula.

O capítulo também aborda a importância das tecnologias digitais na formação continuada, apontando que a Educação a Distância (EaD) tem se tornado uma alternativa viável e eficaz para a capacitação. O uso de tecnologias na formação docente oferece flexibilidade e autonomia, permitindo que professores desenvolvam habilidades digitais, essenciais tanto para seu desenvolvimento profissional quanto para a adaptação das metodologias às novas demandas educacionais.

No segundo capítulo, exploramos a competência digital no contexto educacional, as tecnologias digitais na formação continuada de professores e como promover o seu desenvolvimento na prática de sala de aula. Com base em referências internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE – (2002), Ferrari (2012) e a Unesco (2006, 2021), analisamos a importância das habilidades digitais, classificando-as em várias categorias e níveis de proficiência. Documentos como o Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (DigCompEdu) e o *ICT Competency Framework for Teachers*⁵ ressaltam a necessidade de os professores desenvolverem habilidades para integrar tecnologias no ambiente escolar, considerando a tecnologia não apenas como um recurso, mas como um elemento essencial para a prática pedagógica.

Em nível nacional, a BNCC (Brasil, 2018a) e o Referencial de Saberes Digitais Docentes (Brasil, 2024a), publicado pelo Ministério da Educação (MEC), apresentam

⁵ Em LP, Quadro de Competências em Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) para Professores.

orientações sobre o uso de tecnologias digitais na Educação Básica. Esses documentos destacam a importância do desenvolvimento de competências digitais em todos os níveis de ensino, não só para alunos, mas também para professores. O Programa Nacional de Educação Digital, instituído pela Lei n.º 14.533, de 11 de janeiro de 2023 (Brasil, 2023a), propõe a inclusão digital, o letramento em tecnologia, a capacitação contínua e o desenvolvimento de práticas inovadoras no ensino.

Esse capítulo ainda discute a contribuição de recursos digitais específicos para a formação de professores de inglês, como aplicativos que promovem a prática linguística e cursos *online* como o *EnglishCentral*, o LIFT e o *Learn English*. Tais ferramentas ampliam as oportunidades de aprendizado autônomo e colaborativo, permitindo que os professores aprimorem suas habilidades linguísticas e pedagógicas (Lightfoot, 2019; Moran, 2014). Contudo, desafios como a falta de tempo, a escassez de reconhecimento institucional e as limitações tecnológicas são destacados como obstáculos ao pleno aproveitamento desses recursos digitais.

No terceiro capítulo, exploramos o papel do léxico na formação de professores de LI, abordando conceitos fundamentais da Lexicologia, do léxico e de suas aplicações no ensino. Estudos de autores como Biderman (1996, 1998, 1999, 2001a, 2001b) e Barbosa (1992, 2000) e referenciais como o CEFR e o Referencial de Níveis de Desempenho em Línguas Estrangeiras (Renide) fornecem uma base para o entendimento de como o léxico se manifesta no uso da língua e contribui para a competência lexical dos professores. A Lexicologia, ao estudar as palavras em contextos variados, ajuda a estruturar o ensino do vocabulário, essencial para a comunicação eficaz em uma língua estrangeira.

Nesse mesmo capítulo, discutimos a competência lexical por meio dos estudos de Leffa (2001) e de Nadin (2015), assim como as estratégias de ensino do léxico, a partir da obra de Zimmerman (1997). Abordamos os métodos históricos de ensino de vocabulário, que evoluíram de listas de palavras para abordagens comunicativas que integram vocabulário ao contexto, promovendo uma compreensão mais aprofundada. Estratégias como o agrupamento de palavras em campos lexicais (Genouvrier; Peytard, 1974; Barbosa, 2000; Abbade, 2011), a tradução com enfoque em equivalentes adequados (Xatara, 2001; Welker, 2003) e a utilização de multimodalidade com foco no uso de imagens (Sabino-Luiz, 2023) são citadas como ferramentas eficazes para o desenvolvimento do léxico, facilitando a aprendizagem dos professores em formação.

No quarto capítulo, delineamos os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa, como o estudo documental que justifica a escolha do tema, os critérios de seleção do

corpus e os parâmetros e etapas detalhados da análise das atividades presentes nos cursos *online* de LI escolhidos. Analisamos alguns dos aspectos do ensino do léxico apresentados por meio de atividades em cada uma das três ferramentas educacionais digitais previamente selecionadas e identificamos quais as principais estratégias de aprendizagem do léxico, com base no arcabouço teórico mobilizado.

Nas considerações finais, buscamos responder à principal pergunta de pesquisa, além de levantar uma reflexão sobre a formação continuada do professor de inglês, mediada pela tecnologia, representada neste estudo pelos cursos online. Esperamos que, com esta pesquisa, possamos contribuir com a área da Linguística Aplicada quanto à presença do ensino do léxico e como ele acontece na formação em serviço de professores de LI, servindo como suporte para futuras discussões acadêmicas e novos olhares acerca da oferta de cursos que possam agregar e auxiliar a formação dos docentes de inglês.

1 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A formação continuada do professor atuante na Educação Básica desempenha um papel fundamental na qualidade do ensino oferecido aos alunos. Nóvoa (1991, 1998) afirma que os cursos de formação continuada precisam reconhecer e valorizar o conhecimento do professor, respeitando as necessidades e as particularidades de cada sistema de ensino no qual o docente está inserido, sejam elas de natureza social e cultural, ou outras, que influenciam diretamente o seu fazer pedagógico.

Sendo assim, ao se manter atualizado e aprimorar constantemente as suas habilidades pedagógicas, o professor pode acompanhar as mudanças que vem acontecendo na educação, adaptando as suas práticas a fim de atender às necessidades dos estudantes, também em constante evolução. Além disso, a formação continuada permite ao educador refletir sobre a sua prática, promovendo uma busca incessante pelo aprimoramento e pela inovação no processo de formação pessoal e profissional.

Com isso em mente, neste primeiro capítulo, realizamos um estudo documental e teórico, abordando os principais aspectos da formação continuada do professor da Educação Básica no Brasil, a partir de leis e diretrizes que a regem e de programas relevantes para a carreira do professor, ofertados em nível nacional. Levantamos conceitos e definições acerca desse tema em concordância com os estudos de Candau (1996), de Palma Filho e Alves (2003) e de outros. Fazemos referência ao modelo clássico e aos modelos atuais de formação continuada, conforme sugerido por Candau (1996), além dos termos equivalentes a esse tipo de formação empregados por Costa (2004). Finalizando o capítulo, direcionamos o foco para a formação Continuada dos professores da LI no estado do Paraná, seja com foco na formação metodológica ou linguística. Nesse sentido, listamos as principais propostas no estado e algumas das possibilidades de formação no formato *online* disponíveis a esses e aos demais docentes da LI.

A formação continuada docente é, inicialmente, prevista e assegurada a partir da publicação da Constituição Federal de 1988, conforme estabelecido em seu art. 206, inciso V, que reconhece a valorização dos professores como um dos princípios fundamentais do ensino e que garante, na forma da lei, planos de carreira a esses profissionais (BRASIL, 1988, art. 206, inciso V). Juntamente com a Constituição Cidadã (Brasil, 1988), outro marco histórico na formação dos professores foi implementado na década de 1990, com a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), que normatizou a educação nacional. Foi a partir da

LDBEN que houve uma expansão da oferta de programas e cursos de formação continuada no Brasil.

A LDBEN tem como princípios estabelecer diretrizes a fim de orientar toda a Educação Básica, organizar os currículos e conteúdos e assegurar a formação básica de forma que o estudante desenvolva a sua vida escolar. A LDB também formula alguns debates relevantes acerca da formação continuada, em especial nos artigos listados nos parágrafos posteriores.

Em 2009, a Lei n.º 12.056/09 incluiu três parágrafos ao art. 62 da LDBEN, sendo os dois primeiros relacionados à formação do docente para a atuação na Educação Básica:

Art. 1º O art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional, passa a vigorar acrescido dos seguintes parágrafos:

“Art. 62.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.” (NR) (Brasil, 2009a, art. 1º, §1-3).

A alteração promovida pela Lei n.º 12.056/09 mantém relação com o art. 63, inciso III, que previa que os Institutos Superiores de Educação seriam os responsáveis por manter programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (Brasil, 1996, art. 63, inciso III), e com o inciso II, art. 67, que estabeleceu que os sistemas de ensino deveriam promover o aperfeiçoamento profissional continuado, permitindo o licenciamento periódico remunerado para esse fim (Brasil, 1996, art. 67, inciso II). Além disso, a Lei n.º 12.056/09, no art. 1º, § 3º, contemplou a EaD e o uso de tecnologias como formas de ofertas da formação continuada aos professores (Brasil, 2009a, art. 1º, § 3).

Em 2013, a Lei n.º 12.796, de 4 de abril, em seu art. 1º, também alterou trechos da LDBEN, como o art. 62-A, que passou a ter a seguinte redação relacionada à formação continuada aos docentes dos cursos de educação profissional, cursos de graduação e de pós-graduação:

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Brasil, 2013, art. 1º).

Em 2023, notamos a adição mais recente, com a inserção do inciso IX ao art. 70 da LDBEN de 1996, por meio da Lei n.º 14.560, de 26 de abril, art. 1º, permitindo-se a realização de atividades curriculares complementares em função da formação continuada do docente:

Art. 1º O art. 70 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passa a vigorar acrescido do seguinte inciso IX:

Art. 70 [...]

IX – realização de atividades curriculares complementares voltadas ao aprendizado dos alunos ou à Formação Continuada dos profissionais da educação, tais como exposições, feiras ou mostras de ciências da natureza ou humanas, matemática, língua portuguesa ou língua estrangeira, literatura e cultura (Brasil, 2023b, art. 1º).

Em complemento ao art. 70, o art. 80 da LDBEN de 1996 determina que o Poder Público incentive o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada (Brasil, 1996, art. 80). Desse modo, compreendemos que a LDBEN e as suas respectivas alterações atuam como um grande impulsionador dentro das propostas de aperfeiçoamento pedagógico, seja em nível nacional, estadual ou municipal, principalmente quanto à garantia do direito à formação continuada do professor.

Na direção dos dispositivos legais supracitados, destacamos algumas das principais ações do governo federal – iniciando pela criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (RENAFOR), em 2004, pelo MEC e pela Secretaria de Educação Básica (SEB) – que visam a oficializar a formação do professor atrelando a sua formação continuada às pesquisas e às produções acadêmicas desenvolvidas nas universidades brasileiras (Brasil, 2005, 2006).

De acordo com as orientações gerais do MEC (Brasil, 2005, 2006), o público-alvo da RENAFOR é composto por professores em exercício na Educação Básica, diretores, equipe gestora e dirigentes dos sistemas públicos de educação. A RENAFOR atua no desenvolvimento e na oferta de programas de formação continuada, além da implementação de novas tecnologias de ensino e gestão em escolas estaduais e municipais (Brasil, 2005,

2006), por meio de parcerias com os sistemas de ensino e os centros de pesquisa e desenvolvimento da educação, constituídos pelas universidades brasileiras.

Algumas das ações propostas pela RENAFOR compõem: a criação de programas e cursos de formação continuada para professores atuantes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, no formato de EaD ou semipresencial; a elaboração de material didático para a formação continuada (livros, vídeos, *softwares* etc.); a formação de tutores para os programas e cursos posteriores; e a inserção de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades e redes de ensino (Brasil, 2005, 2006).

Em vigor desde 2009, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) é uma ação da CAPES com o objetivo de adequar a formação inicial dos professores em serviço na rede pública de Educação Básica, por meio da oferta de cursos de licenciatura correspondentes às áreas em que atuam, nas modalidades presencial e a distância (Brasil, 2014).

O Parfor surgiu como resposta ao art. 11, inciso III do Decreto n.º 6.755/09 (Brasil, 2009b), que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, em conjunto com a CAPES. Ainda em vigor, seu objetivo é fomentar programas de formação inicial e continuada, valorizando os profissionais de educação, sendo destinado aos professores atuantes da rede pública da Educação Básica que ainda não têm formação adequada à LDBEN, ou seja, professores bacharelados, sem licenciatura (Brasil, 2024b).

Na Tabela 1, a seguir, verificamos, quantitativamente, os resultados do Parfor desde o ano de seu lançamento, em 2009:

Tabela 1 - Resultados do Parfor no período de 2009 a agosto de 2022

Dados do Programa	Quantidade
Turmas implantadas até 2022	3.043
Matriculados no período de 2009 a 2022	100.408
Turmas concluídas até 2021	2.892
Turmas em andamento em agosto/2022	153
Professores já formados	60.780
Professores cursando em agosto/2022	7.400
Instituições de ensino superior participantes	104
Municípios com turmas implantadas	510
Municípios atendidos (com pelo menos um professor matriculado)	3.300

Fonte: Brasil (2024b).

Os dados constantes na Tabela 1, apesar de não incluírem os resultados das edições mais recentes de 2023 e 2024, demonstram como o Programa é abrangente a educação brasileira, principalmente quanto à formação de novos professores habilitados para atuarem nas escolas da rede pública de ensino. Considerando que o Brasil tem um total de 5.570 municípios, dos quais 3.300 foram contemplados com o Parfor até o mês de agosto do ano de 2022, um percentual de 59,25%, concluímos que as ações desse Programa, por mais expressivas que sejam, ainda não contemplam a real necessidade quanto ao número de docentes atuantes em sala de aula.

Em 2014, a fim de definir metas e patamares para a educação brasileira, foi aprovado pelo governo federal o Plano Nacional de Educação (PNE), com a estimativa de duração de 10 anos, a partir da publicação da Lei n.º 13.005/14 (Brasil, 2014). O PNE estabelece diretrizes e um total de 20 metas para a política educacional no Brasil durante o período de 2014 a 2024 e atua no cumprimento do art. 214 da Constituição de 1988. O PNE tem como objetivo “[...] articular o sistema nacional de educação [...] e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino [...] (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)” (Brasil, 1988, art. 214).

Nas Diretrizes para a valorização dos profissionais da educação, a Meta 15 do PNE atua na garantia de uma “política nacional de formação dos profissionais da educação”, o que reforça o art. 61 da LDBEN de 1996 e assegura uma formação específica de nível superior na área de atuação do professor (Brasil, 2014). Já a Meta 16 apresenta dois objetivos quanto à formação continuada: o primeiro é formar em nível de pós-graduação 50% dos professores da Educação Básica até o final da vigência do PNE, em 2024; o segundo é “[...] garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (Brasil, 2014).

Em 2020, o site Observatório do PNE (Brasil, 2020a), por meio do qual é possível monitorar e acompanhar o cumprimento das 20 Metas propostas pelo PNE, em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), atualizou os índices da Meta 16, quanto à garantia da formação continuada dos professores da Educação Básica entre os anos de 2007 e 2020. Os dados constam no Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1 - Indicadores principais da Meta 16 do PNE



Fonte: Brasil (2020a).

Conforme os índices supracitados, quanto aos dois objetivos da Meta 16, o resultado parcial do primeiro objetivo apontou que 49,6% dos professores brasileiros da Educação Básica conseguiram atingir o nível de pós-graduação (*Lato* ou *Stricto Sensu*) até o ano de 2020. O resultado parcial do segundo objetivo, acerca da formação continuada de todos os professores da Educação Básica, por sua vez, atingiu a marca de 39,5% até o ano de 2020 em todo o território nacional (Brasil, 2020a).

Ao compararmos os resultados parciais de ambos os objetivos da Meta 16, constatamos que ainda há um longo caminho a ser percorrido com relação à Política Nacional de Formação Continuada (PNFC) de professores, principalmente no que diz respeito ao planejamento estratégico para o fomento da oferta de tal formação por parte das Instituições de Ensino Superior (IESs), atrelada às políticas públicas de formação em âmbitos federal, estadual e municipal.

Em conformidade com o PNE e prevista pela LDBEN, em 2018, foi estabelecida a BNCC, cujo papel é determinar competências, habilidades e aprendizagens essenciais que os alunos precisam desenvolver durante a sua trajetória escolar (Brasil, 2018a). Esse documento, de caráter normativo, foi e é alvo de diversas críticas de professores, comunidades acadêmicas e representantes de associações educacionais, que compreendem que a Base caminha contra a ideia de uma educação pública democrática, uma vez que não foi pensada coletivamente por quem atua diariamente com a educação.

Foi a partir da BNCC que o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou a Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação

Básica (DCN-FPEB) e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Para Sacristán (2000), as transformações na Educação Básica se refletem nos cursos de formação continuada, afinal, são neles que as ações e as metodologias podem ser moldadas para serem colocadas em prática nas salas de aula (Sacristán, 2000). Entretanto, tendo a BNCC como atuante principal das políticas educacionais do Brasil, poucas são as transformações, visto que a sua implementação reflete em um retrocesso em nosso sistema educacional.

Com objetivo de melhorar a qualidade do ensino oferecido aos estudantes, ao passo que valoriza o trabalho do professor, em resposta aos baixos resultados na aprendizagem dos alunos e à baixa qualidade na formação dos professores (Brasil, 2019), a proposta da BNC-Formação Continuada se divide em três dimensões fundamentais: “I. conhecimento profissional; II. prática profissional; e III. engajamento profissional” (Brasil, 2019, p. 2).

A Resolução, além de responsabilizar as escolas e sistemas de ensino pela formação continuada dos professores, também reconhece os programas e cursos de pós-graduação *Lato Sensu ou Stricto Sensu*, cursos de atualização e aperfeiçoamento e programas de extensão (Brasil, 2019, p. 6) que possam contribuir com seu crescimento profissional e, concomitantemente, com o aprendizado dos alunos por meio de sua prática docente.

Para além dos componentes curriculares trabalhados nas escolas, em 2012, a Resolução CNE/CP n.º 1, de 30 de maio de 2012, foi aprovada e constituída as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), estabelecendo discussões sobre os direitos humanos no currículo obrigatório nas formações iniciais e continuadas dos professores. O seu art. 7º destaca como a educação em direitos humanos deve ser trabalhada e inserida nessas formações:

I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente; II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar; III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade (Brasil, 2012, art. 7º).

Compreendemos que a educação em direitos humanos poderá ser abordada tanto na Educação Básica quanto nas formações iniciais e continuadas de diversas maneiras, seja por meio da transversalidade, da interdisciplinaridade ou da disciplinaridade agregada aos componentes curriculares básicos, ficando a cargo de cada instituição a sua organização no currículo. Em suma, as leis e as diretrizes nacionais desempenham um papel importante nas

propostas de aperfeiçoamento do ensino e aprendizagem, uma vez que garantem a atualização da prática pedagógica por meio da oferta de formações continuadas dos professores da Educação Básica.

Assim, no decorrer das leituras dos documentos norteadores, leis e autores que abordam a formação continuada em suas pesquisas, percebemos que, além de ser uma temática bem ampla e diversa quanto à sua prática, há uma divergência nos termos utilizados para nomear e definir tal atividade. A seção a seguir detalha melhor esses termos e definições utilizados pelos autores base deste trabalho.

1.1 Considerações sobre termos e conceitos

Como mencionado na primeira parte deste capítulo, a formação continuada do professor da Educação Básica no Brasil vem de uma longa trajetória de leis e diretrizes que datam desde a Constituição de 1988 e que ainda vem sendo moldada e atualizada. Para compreender melhor os termos e as definições ligados à formação continuada, recorreremos aos estudos realizados por Nóvoa (1991, 1998), Candau (1996), Prada (1997), Palma Filho e Alves (2003) e Nascimento (2011).

Nas leituras de leis e diretrizes para a formação continuada, notamos que, em alguns documentos, o termo “formação” foi substituído por equivalentes, visto que muitas leituras datavam dos anos 1980-1990 e início dos anos 2000. A própria legislação que rege a formação continuada do professor, a LDBEN de 1996 e suas atualizações (Brasil, 1996, 2009a, 2013, 2023a), se utiliza de diversos termos e conceitos para identificar essa formação, muitas vezes citada como “capacitação em serviço”, “capacitação dos profissionais”, “aperfeiçoamento profissional continuado” e outras expressões.

Prada (1997) lista os principais termos utilizados para abordar tal formação de docentes nos estudos relacionados a essa temática, vocábulos “[...] impregnados da concepção filosófica que orienta o processo, recebendo influências diversas” (Prada, 1997 *apud* Costa, 2004, p. 66). Dos muitos termos, destacamos aqueles que aparecem por diversas vezes no meio educacional: capacitação, qualificação, aperfeiçoamento, atualização, especialização, aprofundamento, treinamento, aprimoramento, desenvolvimento profissional, formação em serviço e formação continuada (Costa, 2004, p. 88). Neste trabalho, optamos por utilizar *formação continuada* por ser o mais recorrente nas leituras e nas pesquisas acerca do tema.

A formação de professores não se limita apenas à sua formação acadêmica inicial, sendo necessária uma atualização na prática pedagógica, visto que o trabalho realizado pelo professor é dinâmico e se molda por meio do tempo e das demandas da sociedade. Consideramos a formação continuada um elemento essencial para a formação de docentes, por meio da melhoria de suas práticas, de maior domínio do conhecimento e da atualização das metodologias, principalmente se considerar o *boom* tecnológico que vem crescendo no ambiente de aprendizagem e cada vez mais fazendo parte da vivência dos alunos dentro e fora da escola.

Nóvoa (1998) elenca algumas dificuldades encontradas pelos professores quanto à realização de práticas inovadoras de formação continuada dentro das escolas, principalmente pela falta de condições das próprias instituições, dificuldades advindas dos docentes para participar ou até mesmo crença de que essa atividade possa “[...] fechá-los em práticas rotineiras e medíocres” (Nóvoa, 1998, p. 10), amarrando-os a um só método e uma só ideia. Na direção contrária, o autor defende que esse processo formativo só tem a aumentar o reconhecimento e a valorização do docente (Nóvoa, 1998, p. 10-11), ou pelo menos deveria ser, pois sabemos que isso não é o que acontece na prática.

Candau (1996) e Nascimento (2011) defendem que a formação continuada tem o papel de ferramenta estratégica para a garantia da qualidade do ensino e da valorização dos professores, principalmente quando os programas de formação são elaborados a partir das necessidades reais da prática docente e quando se propõe em trazer práticas que facilitem o enfrentamento de situações adversas em sala de aula. Candau (1996) apresenta três pontos-chave que integram o processo de tal formação: a escola, como o *locus*, a valorização do saber docente e o ciclo de vida dos professores. Em outras palavras, a formação continuada precisa acontecer a partir de situações do cotidiano, que, aliada ao saber acadêmico e curricular do professor, resulta em sua valorização.

Palma Filho e Alves (2003) complementam a ideia de Candau (1996) quando a caracterizam como uma formação progressiva, baseada nas práticas e nos contextos nos quais os professores estão inseridos (Palma Filho; Alves, 2003). Assim, entendemos que a formação continuada, além de ser um tema complexo e repleto de nuances, quando atrelada às reais necessidades do professor quanto ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos, serve como um forte aliado na prática escolar. Destacamos também a luta por uma gestão democrática nas escolas, pois é a partir dela que os professores poderão conquistar um tempo de qualidade para aperfeiçoar a sua prática, além do reconhecimento e da valorização de seu trabalho.

Para compreender melhor os modelos de formação continuada propostos pelos autores utilizados nesta pesquisa, na próxima seção, apresentamos o modelo clássico de formação continuada e as novas tendências, seguido pelas propostas voltadas aos professores do componente de LI e uma discussão acerca da formação metodológica em contraponto à formação linguística, pensando na capacitação dos docentes de inglês.

1.2 Modelos de formação continuada

Candau (1996) propõe dois modelos para formação continuada: o modelo clássico e os modelos atuais (ou novas tendências). Nesta seção, a palavra modelo foi utilizada para representar um conjunto de características que descrevem e explicam uma determinada prática. O modelo clássico de formação continuada proposto por Candau (1996) é caracterizado pela “reciclagem” dos docentes, ou seja, os professores que já atuam nas escolas passam por uma atualização de formações que receberam posteriormente, seja em cursos ofertados por universidades ou promovidos pelas Secretarias de Educação, programas de pós-graduação de *Lato Sensu ou Stricto Sensu* ou ainda participando de congressos, encontros e/ou simpósios voltados à sua prática pedagógica.

É nesse modelo clássico que as universidades são consideradas o local principal da produção do conhecimento e onde as práticas e estudos mais recentes circulam. Costa (2004) questiona o papel das escolas nesse modelo, tanto em nível Fundamental quanto Médio, pois elas são desconsideradas como “[...] principais produtoras de conhecimento, restringindo-se apenas como espaços voltados à prática [...]” (Costa, 2004, p. 67), espaço em que os professores replicam o que é aprendido nas universidades e adquirem experiência profissional.

As propostas de formação no modelo clássico têm uma visão mais tecnicista, em que os professores são instrumentalizados a fim de apenas replicar e aplicar os conhecimentos em sala, limitando-se a uma metodologia de ensino tradicional, na qual o professor-cursista exerce o papel de “receptor”, sem haver trocas de experiência entre os pares. Segundo Costa (2004), esse é o modelo mais praticado nos sistemas de educação.

Em oposição ao modelo clássico, Candau (1996) propõe “novas tendências”, por meio das quais o professor deixa de ser mero receptor dentro das universidades e passa ter um papel mais reflexivo, com a escola sendo o novo lócus da formação. Como mencionado na seção anterior, Candau (1996) destaca três eixos que norteiam a prática dos professores e modificam a forma como esta atividade tem sido vista, agora com ações mais voltadas aos desafios e

mais próxima do chão da escola: a escola como lócus, a valorização dos saberes da experiência dos professores e a valorização do ciclo de vida desses docentes.

Nóvoa (1991) corrobora essa perspectiva, isso porque, para o autor, a escola é o principal local em que a prática e o conhecimento caminham, são construídos e moldados a cada momento; a escola é, portanto, um espaço “vivo” e isso tudo corrobora a prática docente. O ambiente escolar contribui para a capacitação do professor, mas, para que isso ocorra, os “[...] programas de formação devem se estruturar em torno de problemas e projetos de ação [...]” (Nóvoa, 1991, p. 30), não bastando apenas o teórico dos conteúdos acadêmicos.

As diretrizes e as leis brasileiras, atreladas às práticas propostas aos professores em nível nacional, também fomentaram as políticas públicas voltadas à formação continuada nos estados. Na seção a seguir, discorreremos sobre como tais propostas são apresentadas no estado do Paraná, com alguns dos programas mais relevantes para a capacitação dos professores paranaenses da rede pública de ensino.

1.3 Formação continuada no Paraná

A SEED/PR, em conformidade com a LDBEN de 1996, sobretudo os arts. 62 e 67 (Brasil, 1996), assegura aos seus professores a possibilidade de formação continuada durante seu exercício nas escolas da rede estadual, sendo algo conquistado ao longo dos anos. A partir da década de 1990, observamos um crescimento, por meio das políticas, na oferta e na realização de cursos e programas propostos aos professores da Educação Básica.

Durante a gestão de Jaime Lerner, em meados de 1995 e 1998, a Secretaria da Educação do Paraná implementou a Universidade do Professor (UP), um modelo de formação continuada dos professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM) que funcionava em um complexo de auditórios e chalés próprios para estadia, localizado na cidade de Faxinal do Céu, no município de Pinhão, Região Centro-Sul do Paraná.

A UP teve continuidade na gestão do Roberto Requião, contando com um alto investimento e promovendo oficinas, palestras, seminários e cursos de extensão ou especialização, atendidos pelas IESs com foco na formação continuada de professores das escolas estaduais do Paraná. Entre os objetivos da UP, podemos citar: a formação integral do profissional da educação; a formação continuada para valorização do conhecimento, nos âmbitos individual e coletivo; a análise da realidade educacional contextualizada; a superação das falsas dicotomias do paradigma classificatório; a autonomia do professor como produtor do conhecimento; e outros (Paraná, 1997 *apud* Piton, 2004, p. 97). As poucas informações

coletadas acerca do funcionamento e dos documentos norteadores da UP vieram de fontes secundárias, como Piton (2004), pela ausência dos documentos oficiais emitidos pela SEED/PR em seus endereços eletrônicos e biblioteca digital.

Piton (2004) destaca em sua tese o alto investimento do governo do Paraná com esse programa de formação continuada e o critica por “desconsiderar as especificidades educativas e as instituições paranaenses”. Em suma, a UP foi uma das políticas educacionais do Paraná com mais ressalvas (Piton, 2004), justamente pela falta de “rigor técnico e metodológico”, além de envolver um investimento muito alto do governo atuante na época, contabilizando um total de 181.978 professores participantes entre os anos de 1996 e 2002 (Paraná, 2001, 2002d *apud* Piton, 2004, p. 101).

No início dos anos 2000, a SEED/PR, por meio da elaboração do Plano de Carreira do Magistério, estabelecido pela Lei Complementar n.º 103/2004 (Paraná, 2004), e regulamentado pela Lei Complementar n.º 130/2010 (Paraná, 2010), lançou o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) com o intuito de fomentar, por meio de política pública, a formação continuada do professor da rede pública estadual:

Parágrafo único. O PDE é um Programa de Capacitação Continuada implantado como uma política educacional de caráter permanente, que prevê o ingresso anual de professores da Rede Pública Estadual de Ensino para a participação em processo de Formação Continuada com duração de 2 (dois) anos, tendo como meta qualitativa a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas estaduais de Educação Básica (Paraná, 2010, art. 1º, parágrafo único).

O ingresso no PDE é feito por meio de edital próprio, prova didática e prova objetiva, sendo necessário que o professor pertença ao QPM com licenciatura plena, que tenha cumprido o estágio probatório e alcançado em seu Plano de Carreira, no mínimo, o Nível II, classe 8 (Paraná, 2010).

O PDE é desenvolvido em dois anos, e envolve a participação em encontros presenciais e a distância, além de seminários e o desenvolvimento de projeto de pesquisa e materiais didáticos na instituição pública de ensino em que atua, na própria Secretaria de Educação, nos Núcleos Regionais, no Sindicato dos Trabalhadores (APP-Sindicato) ou entidades vinculadas à SEED/PR, como Fundação Educacional do Estado do Paraná (Fundepar), Paraná Esporte, Paranaeducação, Colégio Estadual do Paraná ou CEE.

Tendo início com a primeira turma PDE em 2007, o Programa manteve-se ativo até meados de 2014, voltando a abrir novos editais em 2016 e, após longos anos de inatividade,

retornou com um novo edital, agora terceirizado, em 2022 para novas turmas. Nas subseções a seguir, discutimos de forma mais detalhada sobre o PDE, focalizando a formação continuada dos professores de LI e dos programas propostos pelo governo do Paraná a esses docentes.

1.3.1 Propostas para professores de Língua Inglesa

No Brasil, há uma oferta bem ampla dos cursos de licenciatura em Letras, sendo nos modelos presenciais, semipresenciais ou EaD, porém, a maioria desses cursos de licenciatura acaba por não dar a atenção devida às particularidades dessa formação pelo seu caráter linguístico, o que resulta em uma lacuna significativa quanto à qualidade da aprendizagem e da prática docente dos futuros professores (Walesko; Procailo, 2011).

Walesko e Procailo (2011) enfatizam que a falta de domínio das competências linguísticas, seja nas habilidades oral ou escrita, indica a ausência de uma boa base didática, pedagógica e de conhecimentos do campo da Linguística Aplicada. O desempenho individual dos professores de LI acaba por se destacar em sua formação inicial, uma vez que as licenciaturas nessa língua têm como característica um ensino superficial e básico, o que pode certamente prejudicar o professor ao iniciar sua prática pedagógica nas escolas.

Durante a formação inicial do professor de LI, assim como nas demais línguas estrangeiras, espera-se que ele adquira e apresente habilidades e competências suficientes quanto ao uso da língua alvo, além de práticas docentes que auxiliem nos processos de ensino e aprendizagem da língua. Essa capacidade de ensino da língua vai além de apenas ter o conhecimento suficiente para fins de comunicação.

Ao sair do meio acadêmico e iniciar o trabalho nas instituições de ensino, o professor muitas vezes se depara com uma realidade totalmente diferente daquelas práticas controladas durante a sua formação inicial, seja nas aulas de Prática de Ensino da LI ou até mesmo nos estágios. Por isso, faz-se necessário que o docente passe pela formação continuada ofertada pela instituição de ensino em que trabalha, por programas de governo ou em formações ofertadas pelas IESs, visto que tal atividade faz parte de um processo de desenvolvimento que acontece ao longo da vida profissional, não uma complementação de sua formação inicial.

Almeida Filho (2014) explicita algumas competências que os professores de inglês precisam dominar, a fim de obter resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem da língua: a competência linguístico-comunicativa, a competência implícita, a competência teórica, a competência aplicada e a competência profissional (Almeida Filho, 2014, p. 19).

A primeira competência, chamada de linguístico-comunicativa, refere-se à capacidade de o professor “[...] produzir sentidos na língua-alvo através de experiências de uma comunicação real” (Almeida Filho, 2014, p. 19). A competência implícita, por sua vez, advém do conhecimento anterior, aprendido antes do estudo formal da língua estrangeira e, segundo o autor, é a que mais influencia na formação e na prática docente. Já a competência teórica se relaciona com tudo aquilo que foi aprendido ao longo da formação, por meio de estudos e que, juntamente com a competência implícita, constituem a competência aplicada, mencionada pelo autor como “sempre inacabada” (Almeida Filho, 2014, p. 14). Por fim, a competência profissional engloba as outras mencionadas anteriormente, pois todas se comportam de forma interdependente e se influenciam. Nessa última, vemos a valorização do “ser professor”, de seus direitos e deveres. Almeida Filho (2014) a compreende como uma macrocompetência.

É por meio dessas competências que o professor percebe a necessidade de retomar seu desenvolvimento profissional, por meio dos cursos de formação continuada, a fim de ter uma postura mais reflexiva e consciente quanto às suas práticas de ensino e aprendizagem. A partir da leitura da obra de Almeida Filho (2014), podemos refletir melhor sobre o papel da formação continuada para o professor de LI e, com isso, pensar nas propostas disponíveis a esses profissionais em nível estadual, tomando como fonte os programas de formação do Paraná, e, em nível global, explorando as possibilidades de formação continuada *online*.

1.3.1.1 Programas de Formação Continuada do Paraná

Nesta subseção, abordamos as três principais propostas de formação continuada disponibilizadas pela SEED/PR aos seus professores: o PDE, o Programa Formadores em Ação e o Programa Inglês Professor.

Além das possibilidades listadas, a página digital de Formações SEED/PR (Paraná, 2022a) ainda disponibiliza acesso ao Canal do Professor (Paraná, 2020), um canal na plataforma *YouTube* no qual o professor tem acesso a vídeos de conteúdos diversos, desde capacitação em recursos digitais e metodologias ativas até a abordagem de temas transversais em sala de aula, como questões étnico-raciais, indígenas e de gênero. Atrelada à formação continuada, a SEED/PR, em sua página digital de Formações, ainda oferece “trilhas autoformativas” para auxiliar os professores quanto ao uso dos recursos presentes nas contas educacionais da *Google*, sendo eles o *Google Drive*, *Google Classroom*, *Google Meet* etc. (Paraná, 2022a).

Como já salientado, centramo-nos em três programas de formação continuada mais relevantes ao professor de LI, atuante nas escolas estaduais do Paraná: o PDE e o Programa Formadores em Ação, além de programas internacionais promovidos pela Comissão Fulbright e ofertas de formação *online*.

O PDE é uma política de formação continuada da SEED/PR. A sua implementação no estado do Paraná aconteceu entre 2007 e 2014, tendo uma breve interrupção no ano de 2015 e retornando em 2016. Até então, a seleção para participação do Programa era realizada por meio de edital próprio e executado pela SEED/PR. Em 2022, contudo, o Edital n.º 32/2022 e todo o processo de seleção ao Programa foi mediado por uma empresa terceirizada, o Instituto Consulplan (Paraná, 2022b).

O PDE se respalda na LDBEN de 1996, sobretudo o art. 61, inciso I, quanto à formação dos profissionais da educação, prevendo “[...] a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (Brasil, 1996, art. 61, inciso I), e está vinculado ao Plano de Carreira do Magistério do Paraná, possibilitando o “VIII - avanço na Carreira, através da promoção nos Níveis e da progressão nas Classes” (Paraná, 2004, art. 3º, inciso VIII). Este constitui-se em um programa de formação continuada no Paraná e tem como objetivo estreitar a relação entre os professores do Ensino Superior, por meio das IESs, e da Educação Básica, por meio de atividades teóricas e práticas orientadas.

As IES parceiras da última edição do Programa, em 2016, eram compostas por cinco IESs estaduais paranaenses – a Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) – e duas IESs federais – a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) –.

As atividades de formação do PDE promovidas pelas IESs ou pela própria SEED/PR são realizadas a distância, exceto aquelas que requerem implementação do projeto e formações realizadas pelo “professor-PDE” (Paraná, 2022b). As práticas são desenvolvidas nas instituições de ensino onde o professor é lotado ou onde atua como cursista do Programa. O professor-PDE continua exercendo as suas atividades pedagógicas na instituição de ensino em que atua ou prestando serviços na SEED/PR, nos Núcleos Regionais de Educação (NREs), Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP-Sindicato) ou entidades vinculadas à SEED/PR, como Fundepar, Paraná Esporte, Paranaeducação, Colégio Estadual do Paraná ou Conselho Estadual de Educação.

O Programa, em suas edições anteriores à Lei Complementar n.º 241/2021 (Paraná, 2021), garantia afastamento do professor-PDE de suas funções pedagógicas na instituição de ensino em que estava lotado ou atuando no momento de seu ingresso ao Programa, juntamente com uma bolsa-auxílio para seus estudos. No entanto, nos editais atuais do PDE, em concordância com o art. 8º da referida Lei, dispõe-se que:

Art. 8º Não haverá afastamento para cursar o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, sendo que o professor que ingressar no Programa deverá continuar a exercer suas atividades de docência na escola e/ou prestar serviços na Secretaria de Estado da Educação e do Esporte - SEED ou Núcleo Regional de Educação - NRE, tendo em vista que todo o Programa será ofertado a distância (Paraná, 2021, art. 8º).

A duração do PDE é de dois anos, prazo estabelecido para que os professores cursistas realizem as atividades a distância em seminários, cursos e encontros de orientação com os professores orientadores das IESs parceiras. A avaliação final do Programa acontece mediante a elaboração de um Projeto de Intervenção Pedagógica, dentro da sua Linha de Estudo de acordo com o componente curricular em que atua ou sua disciplina de concurso (Paraná, 2004). As Linhas de Estudo servem para orientar e definir o que será produzido e estudado em cada componente curricular do Programa, além de atuar como um facilitador na articulação entre os professores-PDE e as IESs. Ao final da formação no PDE, o professor-PDE apresenta a escrita de um artigo científico, tendo como base as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e como temática o projeto realizado em seus dois anos de estudo, a ser aplicado na escola em que trabalham ao longo de sua participação no Programa.

Na Tabela 2, compartilhamos alguns dados quantitativos que mostram o alcance do PDE no Paraná entre os anos de 2007 e 2016, para todos os componentes curriculares:

Tabela 2 - Programa de Desenvolvimento Educacional (2007-2016)

TURMA PDE	Professores Ingressos	Aproveitamento de Titulação	Não Concluintes	Concluintes (certificação)
2007	1.200	101	65	1.135
2008	1.200	66	22	1.252
2009	2.401	74	22	2.402
2010	2.400	31	59	2.345
2012	2.000	149	104	1.769
2013	2.000	88	70	1.941

2014	2.000	77	62	1.956
2016	2.000	124	71	1.824
Total	15.201	710	475	14.624

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da SEED/PR (Paraná, 2024).

O PDE foi um grande divisor de águas na formação continuada dos professores efetivos do estado do Paraná em seus primeiros anos de implementação. Além de promover um contato maior dos professores da Educação Básica com as IESs e os professores do Ensino Superior, ainda serviu de grande incentivo para as produções acadêmicas e pesquisas voltadas à educação.

Entretanto, as edições mais recentes do Programa, além de não preverem o afastamento laboral dos professores (total ou parcial), visto que suas atividades são todas no formato *online*, também não permitem que docentes já portadores de títulos em nível *stricto sensu* tenham as suas titulações reconhecidas para promoção na carreira. Entendemos que isso se caracteriza como um grande retrocesso dentro de um Programa com tanto investimento como esse.

O segundo Programa selecionado para nossa reflexão é ofertado a todos os professores da rede estadual, sejam eles do QPM ou do Processo Seletivo Simplificado (PSS); trata-se do Programa Formadores em Ação, formado por Grupos de Estudo (GEs) de temáticas variadas (Paraná, 2022a, 2022b). Esse Programa teve início em 2020 durante a pandemia e o ensino remoto emergencial, primeiramente com os componentes de LP e Matemática, estendendo a oferta aos demais componentes curriculares em 2021, incluindo também a LI. O Programa Formadores em Ação tem como objetivo “[...] promover a melhoria da aprendizagem e o protagonismo dos cursistas por meio de Formação Continuada, pautada na valorização de saberes e troca de experiências, entre os profissionais da educação do Paraná” (Paraná, 2023a). Por meio de um processo seletivo que ocorre em todos os anos letivos, o professor do QPM pode se candidatar à vaga de “formador” de um dos 68 temas disponíveis para a formação dos GEs. A carga horária total da formação é de 40 horas, com reuniões semanais por meio do *Google Meet*, estudos dirigidos e de aprofundamento, planejamento e implementação das atividades em sala de aula. Todo o conteúdo e atividades avaliativas são enviadas para a plataforma *Google Classroom* e compartilhada com todos os demais cursistas e o professor formador de seu GE.

Dentro do componente curricular de LI, por exemplo, o GE apresenta dois temas disponíveis: GE Língua Inglesa ou o GE Trilha de Aprendizagem. O GE Língua Inglesa é

voltado para professores supridos e atuantes no componente LI, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio (até o 2º ano). A proposta desse tema é a análise e a avaliação de concepções, de metodologias e de ferramentas educacionais relacionadas aos documentos curriculares vigentes, bem como a elaboração e a implementação de estratégias assertivas para potencializar a aprendizagem dos estudantes na LI.

Já o GE Trilha de Aprendizagem (*Tracking the World of Work*) é voltado para professores supridos em turmas do 3º ano do Ensino Médio, que fazem parte da Trilha de Aprendizagem do Itinerário Formativo de Linguagens, do Novo Ensino Médio (NEM) (Brasil, 2018b). Esse GE tem como foco aprofundar, consolidar e desenvolver habilidades e a comunicação oral em LI. Por meio de práticas de linguagem, serão desenvolvidas análises, debates e a construção colaborativa da produção pedagógica com os estudantes no momento de sua implementação.

Como complemento à formação dos professores de LI em um dos dois GEs, têm-se a formação e o aperfeiçoamento na língua, por meio de sua participação semanal em aulas ao vivo de conversação na Plataforma Inglês Professor (*EnglishCentral*), totalizando 12 aulas de 40 minutos ao longo da jornada, dentro das 40 horas propostas pelo GE.

Não obtivemos dados estatísticos da participação dos professores no Programa Formadores em Ação, porém, no site da SEED/PR - Escola Digital Professor (2023a), observamos o alcance desse Programa:

Tabela 3 - Programa Formadores em Ação - 2023

TEMAS	NÚMERO DE VAGAS	PROFESSORES FORMADORES	TURMAS	PROFESSORES CURSISTAS
68	61.980	523	5.367	59.372

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de SEED/PR (Paraná, 2023a).

Apesar do expressivo número de inscritos como cursistas no Programa ou os temas variados ofertados, a adesão ao Formadores em Ação ainda é baixa, visto que as práticas propostas e a metodologia aplicada durante as aulas *online* distanciam-se da realidade vivida pelo professor e do aluno no chão da escola.

O terceiro Programa selecionado denomina-se Programa Inglês Professor, que ocorre por meio da plataforma digital de aprendizagem *EnglishCentral*, fazendo da formação continuada do professor de LI e tem como objetivo oferecer aos docentes Formação

Continuada por meio de aulas de Inglês ao vivo, duas vezes por semana (Paraná, 2023b). Esse Programa foi inserido como atividade principal para o fomento da capacitação do professor de LI em março de 2023, não é de uso obrigatório e não conta como critério para promoção e progressão do docente do QPM da rede estadual de ensino.

A ferramenta escolhida como suporte para essa formação continuada é a plataforma digital de aprendizagem *EnglishCentral*, composta por aulas ao vivo com professores nativos falantes da LI, com a duração de 40 minutos, que podem ser previamente agendadas de forma individual ou realizadas em grupo, e acesso a vídeos retirados da plataforma *YouTube* atrelados às atividades de vocabulário e de compreensão leitora e auditiva (*reading e listening*).

A plataforma é dividida em seis níveis, todos em conformidade com a proposta do CEFR, partindo do nível mais básico (A1) ao mais avançado (C2). No primeiro acesso, o próprio professor se autoavalia em um desses seis níveis de acordo com o que sabe e, posteriormente, agenda um nivelamento ao vivo com o professor nativo disponível, com duração de 20 minutos.

A Comissão Fulbright, atuando no Brasil desde 1957, é responsável pela oferta de bolsas internacionais de estudos e programas de formação continuada para estudantes acadêmicos, professores e pesquisadores brasileiros. Para professores de LI, há duas possibilidades em vigência: o Programa de Aperfeiçoamento para Professores de Língua Inglesa (*Fulbright Distinguished Awards in Teaching Program for International Teachers – Fulbright DAI*) e o Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos (PDPI).

O Fulbright DAI é uma iniciativa destinada a professores brasileiros efetivos em LI, atuantes em escolas da rede pública estadual nas turmas de Ensino Médio, que fornece oportunidades de intercâmbio cultural, desenvolvimento profissional e metodológico, de modo que os docentes possam explorar novas abordagens de ensino, colaborar com colegas nos Estados Unidos e retornar ao Brasil com conhecimentos e experiências enriquecedoras. Após os cinco meses de duração do Programa, os participantes também têm a oportunidade de desenvolver projetos que podem impactar positivamente as suas comunidades e instituições.

Assim como o Fulbright DAI, o PDPI é voltado aos professores de LI, atuantes na rede pública federal, estadual, municipal ou distrital de Educação Básica. É uma iniciativa voltada para o aprimoramento das habilidades de professores de inglês como língua estrangeira. Os principais objetivos são oferecer formação de alta qualidade, permitindo aos educadores atualizarem as suas metodologias de ensino, integrarem novas tecnologias e promoverem

práticas pedagógicas inovadoras, melhorar a fluência e a competência dos professores e enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos.

1.3.1.2 Formação Continuada online

Com o grande avanço das tecnologias e novas mídias no dia a dia, surgiu uma forte necessidade de a escola se adaptar e repensar as suas práticas pedagógicas, visto que a presença de plataformas e recursos digitais educacionais tem tomado cada vez mais lugar na educação. Esse cenário não poderia ser diferente quando tratamos da formação continuada dos professores, que, desde a inserção em massa da modalidade de EaD, vêm se atualizando ao passo que as ferramentas digitais e as metodologias vão se reformulando.

A fim de traçarmos, mais adiante, um comparativo entre as formações continuadas disponíveis para o docente de LI, traremos duas possibilidades em meio digital e *online*. O foco nesses dois cursos de formação se concentra na aprendizagem da língua e no aprofundamento da fluência, trazendo a formação linguística como uma possibilidade de formação continuada para os professores atuantes.

As DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2001) estabelecem um perfil de professor centrado no aprimoramento e desenvolvimento de suas competências, em cursos em que se colocam no papel de “aprendizes”, por meio de práticas significativas. A formação continuada, dessa forma,

[...] evidencia a necessidade de que o futuro professor experiencie, como aluno, durante todo o processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende venham a ser concretizados nas suas práticas pedagógicas [...] (Brasil, 2001, p. 30-31).

Os cursos que mencionamos a seguir têm o professor como o ponto de interesse em uma formação linguística em LI. O primeiro curso, denominado de *Language Improvement for Teachers* (LIFT), é uma formação voltada a professores brasileiros, enquanto o *Learn English* atende aos professores em nível internacional.

O LIFT é uma iniciativa do Programa de Cooperação *UK-Brazil Skills for Prosperity* em parceria com a Nova Escola (plataforma digital que produz reportagens, cursos autoinstrucionais, formações, planos de aula e materiais educacionais para fortalecer os professores brasileiros). Com carga horária de 40 horas e de forma gratuita, o LIFT é uma “trilha de curso *online*” em que o aluno pode estudar no seu ritmo (LIFT, 2023). O objetivo é

proporcionar o aperfeiçoamento da LI por meio de práticas que poderão ser usadas em situações reais de comunicação.

Em sua página *online*, encontramos a informação de que o curso está alinhado às propostas da BNCC, aos níveis de proficiência em LI do CEFR, além de considerar o inglês como língua franca “[...] sem vincular a língua à noção de pertencimento a um país ou povo” (LIFT, 2023). Cada módulo do curso LIFT apresenta o nível que corresponde ao CEFR (A1, A2, B1, B2, C1 ou C2), quais os objetivos de aprendizagem daquele módulo, a organização de cada lição e quais habilidades da BNCC serão trabalhadas em cada uma das atividades (Brasil, 2018a). As atividades são divididas em seções de compreensão auditiva, prática de vocabulário e produção escrita e oral. Os conteúdos exploram as habilidades em diferentes áreas de competência linguística previstas pelo CEFR, e os professores poderão escolher qual módulo se encaixa melhor em seu nível de conhecimento na LI.

O *Learn English*, por sua vez, é um curso disponibilizado pelo *British Council* (Conselho Britânico) para auxiliar professores do mundo inteiro no uso da LI por meio de aulas *online* voltadas para aprimoramento das quatro habilidades comunicativas: *listening*, *speaking*, *reading* e *writing* (escuta, fala, leitura e escrita, respectivamente), compreensão de tópicos gramaticais ou prática de vocabulário por meio de listas de palavras contextualizadas (British Council, 2023). O objetivo desse curso é, desse modo, melhorar os conhecimentos de gramática e ampliar o vocabulário geral em áreas específicas, como no *Business English* (Inglês para Negócios). No *Learn English*, também há a possibilidade de testar o nível de inglês dentro dos parâmetros do CEFR, além de cursos pagos com professores nativos e aulas ao vivo.

Além de ser um tema bem recorrente na área da educação, a formação continuada aliada a ferramentas tecnológicas, além de facilitar o acesso e as possibilidades de aprendizado do professor, possibilita que ele possa repensar as suas metodologias e criar práticas condizentes com a vivência ativa no mundo digital dos alunos. Kenski (2003) acredita que o uso de ferramentas digitais no aperfeiçoamento do professor confere maior flexibilidade e autonomia em seu processo de aprendizagem, cabendo ao próprio profissional escolher os melhores recursos e materiais para auxiliar em sua formação. Moran (2000) também destaca alguns desafios que poderão ser encontrados ao longo de uma formação continuada *online*, visto que não basta disponibilizar tecnologias e materiais *online*, é necessário promover uma mudança de postura e uma reflexão crítica sobre o uso delas.

De forma a aliar o aperfeiçoamento do professor de LI, entendemos ser fundamental a inserção de competências digitais tanto em sua prática docente como um auxílio às

capacitações disponibilizadas, a fim de se manter atualizado quanto às novas tecnologias educacionais. Pensando nisso, no capítulo a seguir, abordamos os principais conceitos e discussões acerca do papel da competência digital na educação e a sua relação com os recursos educacionais digitais para a formação continuada do professor, mencionadas anteriormente neste primeiro capítulo.

2 COMPETÊNCIA DIGITAL

Neste capítulo, discorreremos sobre temas que abarcam a competência digital na educação e o uso de recursos digitais na formação de professores, a fim de justificar a presença dos cursos *online*, mencionados no capítulo anterior. Apoiamo-nos nos estudos de Behar e Silva (2019, 2022) e em referenciais internacionais a partir dos conceitos fundamentais de competência digital, como os citados pela Unesco (2006, 2021) e por Ferrari (2012).

A inserção cada vez maior das TDICs nos ambientes escolares impõe a necessidade de que os professores as incorporem em suas práticas de ensino. Para tanto, as suas formações continuadas precisam estar alinhadas ao contexto social atual de seus alunos e às funções do professor quanto ao seu exercício em sala.

A fim de compreender melhor como a capacitação dos professores tem ocorrido com foco no desenvolvimento das competências digitais, compartilhamos alguns referenciais internacionais e, posteriormente, nacionais que objetivam dar suporte ao planejamento de formações e às implementações de novas práticas de ensino que envolvam educadores e alunos quanto a essas novas competências.

A OCDE, por meio de seu relatório construído entre 1997 e 2003, propôs o conceito de competência digital vinculado a novos modelos de ensino e aprendizagem. O documento nomeado de *Definição e Seleção de Competências* (DeSeCo) apresenta nove competências-chave que visam à participação eficaz nos contextos e domínios sociais, comuns a todos indivíduos, organizadas em três categorias: “a) uso interativo dos recursos; b) interação em grupos heterogêneos e c) ação autônoma” (OCDE, 2002, p. 4). São exploradas também as competências que abarcam o uso da linguagem, símbolos, textos, informação e tecnologia de forma interativa, a cooperação e trabalho em equipe, além de planejamentos para a vida pessoal, ações com visão macro e defesa de seus direitos, interesses e necessidades (OCDE, 2002, p. 10-15).

Seguindo a mesma linha da OCDE, em 2006, a Comissão Europeia lançou, em conjunto com o Parlamento Europeu, o quadro de referência *Key Competences for Lifelong Learning* (Competências-Chave para a Aprendizagem ao Longo da Vida), definindo oito competências-chave para todos os cidadãos europeus do século XXI. Nesse documento, tais competências são definidas como “[...] necessárias a todas as pessoas para a realização e o desenvolvimento pessoal, para exercerem uma cidadania activa, para a inclusão social e para o emprego” (Parlamento Europeu; Conselho da União Europeia, 2006, p. 13). Nesse conjunto,

encontramos a competência digital que, de acordo com o referencial, preocupa-se com o uso básico das tecnologias de forma “[...] crítica e segura no trabalho, na comunicação e nos tempos livres [...]”, além da utilização do computador e da rede de internet como formas de “[...] obter, avaliar, armazenar, produzir, apresentar e trocar informações” (Parlamento Europeu; Conselho da União Europeia, 2006, p. 15-16).

A partir desses documentos iniciais, tem-se um grande período marcado pela elaboração de novos relatórios, marcos e referenciais internacionais com objetivo de compreender e listar as competências digitais não só voltadas ao cotidiano, como também com o foco no ensino e aprendizagem, no ensino formal. A fim de exemplificar, em 2013, na Europa, o Projeto DigComp: *The European Digital Competence Framework – Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos, em LP* – (Ferrari, 2012, 2013) surgiu a partir da necessidade da criação de políticas europeias para melhor compreender quais as competências necessárias ao uso das tecnologias digitais de forma crítica e criativa.

Esse projeto, fornece uma ferramenta de autoavaliação a fim de “[...] permitir que os cidadãos europeus percebam o que significa ser digitalmente competente, avaliem e desenvolvam mais suas competências digitais” (Ferrari, 2012, p. 12). Os objetivos principais do DigComp são: a) identificar os principais componentes da competência digital (conhecimentos, habilidades e atitudes); b) desenvolver um quadro de referência para orientar e validar os processos de formação e avaliação; e c) propor um roteiro para utilização do quadro de referências para todos os cidadãos europeus. Já o quadro de referências do DigComp é dividido em cinco áreas/dimensões de competência que, por sua vez, estão subdivididas em 21 competências específicas, além de três níveis de proficiência para avaliar cada competência específica: A para nível básico, B para intermediário e C para avançado (Ferrari, 2013, p. 12-14), bem semelhante aos níveis de competência linguística do CEFR.

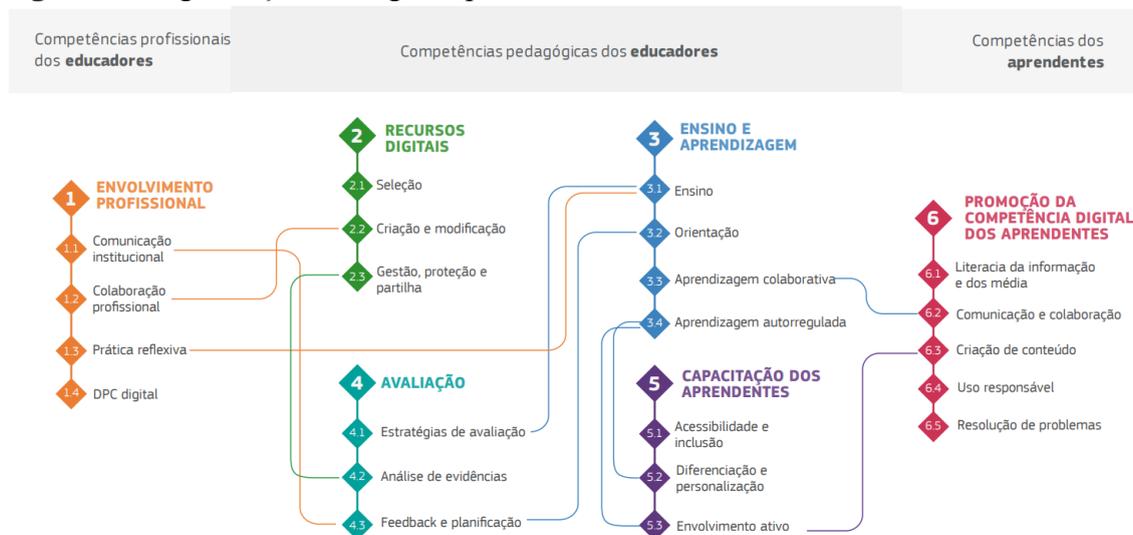
O Projeto DigComp passou por algumas atualizações em seu quadro de referências ao longo dos anos. No DigComp 2.0 de 2016, por meio de mudanças no vocabulário, por exemplo, ao invés de usar o termo “estar *online*” ou “utilizar as TICs”, optou-se por “estar em ambiente digital” para descrever o local onde ocorrem as ações digitais. No DigComp 2.1 de 2018, os níveis de proficiência passaram a ter o total de oito para cada uma das 21 competências, e os exemplos de uso dos níveis de proficiência foram atualizados e contextualizados para os seguintes cenários de utilização: emprego e aprendizagem nas 21 competências (Behar; Silva, 2022, p. 20).

Em 2017, também na Europa, surgiu o projeto DigCompEdu: *Digital Competence Framework for Educators – Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores, em*

LP – (Redecker; Punie, 2017), que tem como apoio uma ferramenta que serve para autoavaliação dos professores quanto às competências e níveis de proficiência e ao que significa ser “um educador digitalmente competente” (Behar; Silva, 2022, p. 17).

Diferente das propostas do DigComp (versões 1.0, 2.0 ou 2.1), o quadro de referências do DigCompEdu está dividido em 22 competências elementares, organizadas em seis áreas como visualizamos na Figura 1:

Figura 1 - Organização do DigCompEdu



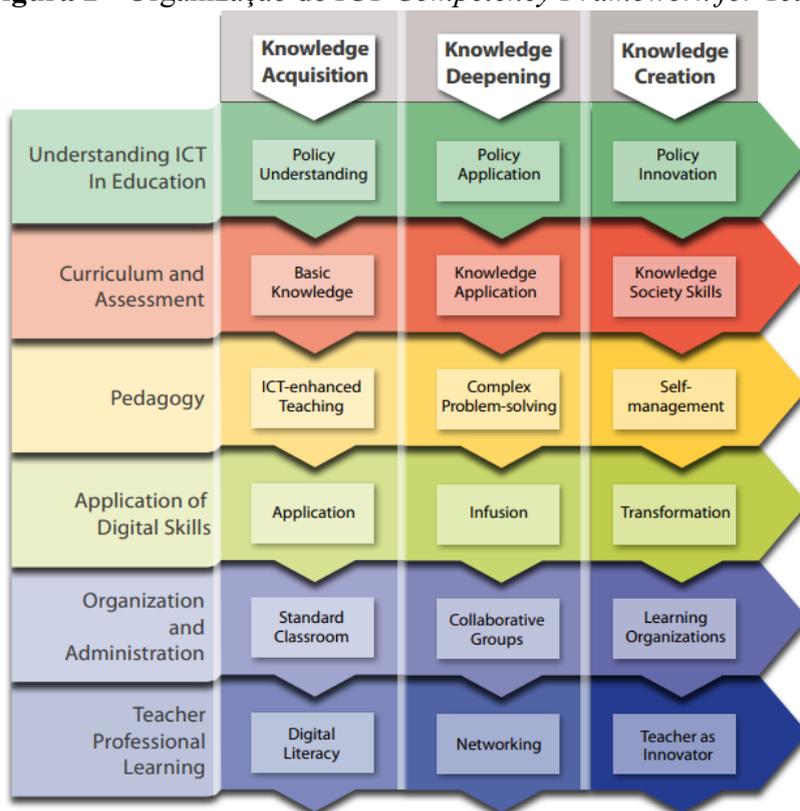
Fonte: Redecker e Punie (2017).

Todas as seis áreas referem-se às práticas dos professores no ambiente escolar: a Área 1 corresponde ao ambiente profissional, ou seja, o uso das tecnologias digitais por meio de interações profissionais com colegas; a Área 2 às competências necessárias para selecionar, criar, usar e compartilhar recursos digitais para a aprendizagem; a Área 3 à gestão de uso das tecnologias digitais no ensino e aprendizagem; a Área 4 ao uso estratégico de tais tecnologias para melhorar a avaliação; a Área 5 ao foco na capacitação, na acessibilidade e na inclusão dos novos aprendentes; e a Área 6 às competências necessárias para promover a competência digital dos aprendentes (Redecker; Punie, 2017).

Assim como em DigComps anteriores, nesse voltado para a educação, notamos a presença dos níveis de proficiência que auxiliarão os educadores quanto à autoavaliação e ao desenvolvimento da competência digital, sendo eles os níveis: Recém-chegado (A1); Explorador (A2) para práticas digitais básicas; Integrador (B1); Especialista (B2) com relação à aplicação, à ampliação e à estruturação de suas práticas; e os níveis Líder (C1) e Pioneiro (C2) relacionados à partilha do conhecimento e ao desenvolvimento de novas práticas.

Em 2018, a Unesco elaborou o *ICT Competency Framework for Teachers* – TIC Referencial de Competências para Professores, em LP –, que se destina à formação inicial e continuada de professores para o uso das TICs no âmbito escolar, além de “[...] incentivar a contextualização e a adaptação para o desenvolvimento profissional dos professores” (Unesco, 2018, p. 11). A Figura 2 demonstra a sua:

Figura 2 - Organização do *ICT Competency Framework for Teachers*



Fonte: Unesco (2018).

O *ICT Competency Framework for Teachers* é composto por 18 competências que se dividem dentro de seis aspectos (linhas horizontais): compreender as TICs na educação; currículo e avaliação; pedagogia; aplicação de habilidades digitais; organização e administração; e aprendizagem profissional do professor. Nas linhas verticais, observamos a divisão em três níveis: aquisição, aprofundamento e criação de conhecimento.

A terceira versão do referencial também apresenta referências às inovações atuais em aspectos relevantes e nos três níveis, como recursos educacionais abertos, redes sociais, tecnologias móveis, internet das coisas, Inteligência Artificial (IA), realidade virtual e realidade aumentada, *big data*, codificação, além de ética e proteção da privacidade.

Além dos marcos recém mencionados, há outros de origem internacionais: o *Marco Común de Competencia Profesional Docente* (MCCPD), na Espanha, que alinha as

competências propostas pelo DigComp e DigCompEdu; o Quadro Dinâmico de Referência de Competência Digital (QDRCD) para Portugal, lançado pelo programa INCoDE 2030 em Portugal; e o documento *Competencias y standards TIC para la profesión docente*, no Chile.

É importante compreender que cada marco internacional mencionado nesta dissertação segue um referencial com conceito único como base, majoritariamente os documentos da Comissão Europeia (2006, 2018) ou do Projeto DigiComp (2013), como salientam Behar e Silva (2022, p. 18). No entanto, os países apresentam as suas próprias competências digitais específicas, divididas em conhecimentos, habilidades e atitudes inerentes a cada um deles, “[...] de acordo com o perfil dos sujeitos e o contexto, sendo a tecnologia o elemento principal” (Behar; Silva, 2022, p. 18).

Nos documentos oficiais em âmbito nacional, a presença das competências digitais é notada apenas a partir de 2018 por meio da BNCC e suas 10 competências gerais da Educação Básica. A quinta competência geral, por exemplo, se relaciona ao uso da tecnologia:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018a, p. 9).

Já o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), em seu documento intitulado *BNCC e a Cultura Digital* (CIEB, 2018), analisou cada uma das habilidades previstas em cada componente curricular da BNCC, a fim de compreender a frequência em que a tecnologia é citada, e verificou um total de 128 habilidades que fazem menção explícita ao uso de tecnologia, ou seja, cerca 10% das habilidades totais presentes na Base. Além disso, o CIEB ainda elaborou uma tabela comparativa da presença das tecnologias e do uso das TICs no meio educacional em diversos países da Europa, da Oceania, das Américas do Sul e Norte e da Ásia. A partir dessa análise, o CIEB sublinhou a importância de políticas públicas educacionais voltadas para a tecnologia e a inovação dentro do cenário educacional do Brasil, além de demonstrar os investimentos nestas duas áreas e ajudar a atingir as metas do PNE, mencionadas no primeiro capítulo (CIEB, 2018).

Porém, tanto a BNCC quanto o documento apresentado pelo CIEB dizem respeito às competências digitais pensando no ensino e na aprendizagem, tendo como foco o estudante como agente principal das ações, não o professor e sua formação continuada. Por outro lado, a Matriz SESI de Competências Digitais, criada pelo Instituto SESI de Formação de

Professores, cedida ao MEC (Brasil, 2024a), tem como foco mapear e compreender os níveis de competência tecnológica dos professores quanto à integração das tecnologias digitais em suas práticas docentes. A Matriz está organizada em três principais eixos: competências profissionais; competências pedagógicas e dados de contextos pedagógicos. No segundo eixo (competências pedagógicas), estão incluídas as áreas de planejamento, de execução e de avaliação, e uma subdivisão em descritores que evidenciam as ações e os conhecimentos mobilizados pelos professores em cada ação desenvolvida no ambiente escolar.

Essa Matriz foi incorporada ao Referencial de Saberes Digitais Docentes (Brasil, 2024a), a fim de orientar o uso de tecnologias digitais dentro do processo de ensino e aprendizagem nas etapas escolares do Ensino Fundamental e Médio. Tal referencial vem como cumprimento dos objetivos da Política de Inovação Educação Conectada, estabelecida pela Lei n.º 14.180/2021 (Brasil, 2021) e da Política Nacional de Educação Digital (PNED), promulgada pela Lei n.º 14.533/2023 (Brasil, 2023a).

O Referencial de Saberes Digitais Docentes está organizado em três dimensões: ensino e aprendizagem com uso de tecnologias digitais; cidadania digital; e desenvolvimento profissional. Em cada dimensão, há um conjunto de saberes docentes específicos. Essa organização, quando colocada em prática, visa a colaborar com a “[...] intencionalidade pedagógica do uso das tecnologias digitais [...]” (Brasil, 2024a, p. 7).

Caetano e Nascimento (2018, p. 27) destacam a necessidade de se “intensificar estratégias e ações colaborativas entre professores” a fim de se obter uma maior integração das tecnologias nas práticas pedagógicas, visto que tais fragilidades puderam ser observadas no contexto pandêmico vivido em 2020.

O conceito de competência digital no Brasil ainda passa por discussões e não há uma definição amplamente acordada, restando-nos os referenciais e os documentos norteadores de produção internacional como base para nossos estudos e pesquisas. Além disso, percebemos uma grande disparidade entre os projetos articulados pelos estados e os incentivos de formação para seu funcionamento. Em vista disso, a seguir, destacamos os diferentes conceitos utilizados pelos marcos fundamentais apresentados, que buscam definir a competência digital, além de discutirmos esse termo e os conceitos principais.

2.1 Discussões acerca do termo e conceitos fundamentais

Como é possível constatar por meio dos documentos internacionais entre os anos de 2003 e 2018, a discussão acerca da competência digital levantou uma gama de estudos e

referenciais que norteiam a elaboração de documentos oficiais, principalmente aqueles voltados para a educação. Nas leituras e estudos selecionados para esta pesquisa, encontramos uma diversidade de termos e denominações utilizadas para se referir às competências digitais, principalmente em LI, além do termo mais usual *digital competence* (competência digital): *computer literacy* (letramento computacional), *information literacy* (letramento informacional), *media literacy* (letramento em mídias), *digital literacy* (letramento digital), *digital fluency* (fluência digital), *digital skills* (habilidades digitais), *21st century skills* (habilidades do século XXI) e outros.

Behar e Silva (2019) apontam que nem todos esses termos se complementam ou são sinônimos, “[...] confusão conceitual [que] foi se constituindo à medida em que as tecnologias digitais provocaram transformação em todos os âmbitos da sociedade” (Behar; Silva, 2019, p. 22). Em outras palavras, além do impacto das traduções e adaptações guiadas por novos estudos e discussões, tivemos o surgimento de novas tecnologias, sendo necessário adaptar os conceitos que melhor descrevem tais competências.

Behar e Silva (2019, p. 16) ainda destacam que termo *literacy* (letramento) e as suas variações – *computer literacy* (letramento computacional), *ICT literacy* (letramento em TIC), *IT literacy* (letramento em TI) ou *technology literacy* (letramento em tecnologia) – datam da década de 1980, sendo utilizados para descrever o nível de familiaridade com o computador, algo novo à época. Na década de 1990, mediante o avanço das tecnologias e, com isso, o aumento ao acesso a novas informações, Bawden (2002) destaca o termo *information literacy* (letramento informacional) que engloba, além de saber usar o computador, a capacidade de identificar, de localizar e de avaliar as informações obtidas por ele.

Hatschbach (2002) aponta que, no Brasil, tal termo foi traduzido das seguintes formas: “[...] alfabetização digital, alfabetização informacional e competência em informação [...]” (Hatschbach, 2002, p. 13), e sublinha o uso dessa expressão para se referir à capacidade que o indivíduo tem de resolver “problemas de informação”, seja no meio laboral, social ou de aprendizagem.

O termo *media literacy* (letramento em mídias) era utilizado para descrever as habilidades de obter, de ler ou de interpretar as informações advindas do rádio e da televisão, como salientado por Thoman e Jolls (2003, p. 20-21). Já o termo *digital literacy* apresenta variadas traduções que acabam por denominar processos totalmente diferentes (alfabetização digital, letramento digital, fluência digital e até mesmo competência digital), visto que a palavra *literacy* se refere apenas a letramento (Tfouni, 2000, p. 30). De acordo com Soares (2004), o letramento vai além da alfabetização e refere-se a relações que estabelecemos por

meio das nossas práticas de leitura e de escrita, além de reconhecermos as funções que ambas as habilidades exercem em cada situação que nos é apresentada.

Nos referenciais e documentos que serviram como base para nossa pesquisa quanto às competências digitais, nos documentos em LI, verificamos a presença do termo *digital competence* e, em espanhol, o termo *competencias digitales*, o que se relaciona diretamente com o termo em língua portuguesa. Recentemente, em 2024, o referencial adotado pelo MEC no Brasil fez o uso do termo “saberes digitais” como um correspondente à expressão competência digital.

O relatório da Unesco (2006) insere a competência digital como “[...] uma das oito competências essenciais para um bom desenvolvimento ao longo da vida [...]” e a define como o “[...] uso seguro e crítico das tecnologias da informação para o trabalho, lazer e comunicação” (Unesco, 2006). Em 2021, em outro documento, denominado *Competencias y habilidades digitales*, também publicado pela Unesco, indica que a competência digital faz parte das competências do século XXI, e a caracteriza como “[...] *la suma de conocimientos, capacidades, destrezas, actitudes y estrategias que se requieren para el uso de las tecnologías e Internet*” (Unesco, 2021, p. 6)⁶.

As pesquisas de Erstad (2005) e a unidade da Universidade de Oslo responsável pelos estudos em TICs na educação (*International Telecommunication Union - ITU*) auxiliaram no desenvolvimento de novos modelos de ensino com base nas tecnologias e suas competências na Noruega. Ambos compreendem a competência digital como “[...] conhecimentos, criatividade e atitudes necessárias para utilizar as mídias digitais para a aprendizagem e compreensão da sociedade” (ITU, 2006, p. 7). Erstad (2005) ainda amplia esse conceito, salientando a ideia de construção de “[...] habilidades, conhecimentos e atitudes através de meios digitais a fim de dominar a sociedade da aprendizagem” (Erstad, 2005, p. 133). Ferrari (2012), por sua vez, define competência digital como

[...] um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, estratégias e sensibilização de que se precisa quando se utilizam as TICs e os meios digitais para realizar tarefas, resolver problemas, se comunicar, gerar informação, colaborar, criar e compartilhar conteúdo, construir conhecimento de maneira efetiva, eficiente, adequada de maneira crítica, criativa, autônoma, flexível, ética, reflexiva para o trabalho, o lazer, a participação, a aprendizagem, a socialização, o consumo e o empoderamento (Ferrari, 2012, p. 3-4).

⁶ “[...] a soma de conhecimentos, competências, capacidades, atitudes e estratégias necessárias para a utilização das tecnologias e da internet” (Unesco, 2021, p. 6, tradução nossa).

Com base nas definições para competência digital em cada relatório e referencial internacional mencionado no início deste capítulo, elaboramos um breve resumo a fim de visualizarmos melhor os conceitos empregados por cada um:

Quadro 1 - Definições de competência digital em relatórios e referenciais internacionais

Documento	Ano	Conceito de competência digital
Projeto DeSeCo	2003	Capacidade de responder a demandas complexas e realizar tarefas diversas de forma adequada.
<i>Key Competences</i>	2006	Uso seguro e crítico das tecnologias da sociedade da informação para o trabalho, o lazer e a comunicação.
Projeto DigComp Projeto DigComp 2.1 Projeto DigCompEdu	2013 2017 2017	O documento utiliza o conceito de Ferrari (2012): “[...] um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, estratégias e sensibilização de que se precisa quando se utilizam as TICs e os meios digitais para realizar tarefas, resolver problemas, se comunicar, gerar informação, colaborar, criar e compartilhar conteúdo, construir conhecimento de maneira efetiva, eficiente, adequada de maneira crítica, criativa, autônoma, flexível, ética, reflexiva para o trabalho, o lazer, a participação, a aprendizagem, a socialização, o consumo e o empoderamento” (Ferrari, 2012, p. 3-4).
<i>Key Competences</i>	2018	Adesão e a utilização conflitante, crítica e responsável de tecnologias digitais na aprendizagem, no trabalho e na participação em sociedade.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Há dois estudos nacionais que dividem competências digitais em três grupos distintos: alfabetização, letramento e fluência digital. Silva (2018) e Machado (2019), ao observarem em suas teses a presença constante dessas três, consideram-nas como competências principais que compõem outras mais específicas. Segundo Machado (2019), “[...] para ser fluente digital é necessário ter alfabetização, mas não necessariamente é obrigatório ter todas as competências de letramento” (Machado, 2019, p. 48). Castro-Granados e Artavia-Díaz (2020) complementam que as competências digitais não podem ser reduzidas apenas ao fato de saber utilizar a tecnologia, mas sim saber como a usar de forma efetiva em sua vivência, sendo uma competência básica para o século atual.

Em suma, competência digital se caracteriza em saber acessar, analisar e transformar as informações obtidas por meio da tecnologia em conhecimento. Dentro dessa competência, encontramos o uso crítico e significativo quanto aos propósitos de ensino e aprendizagem,

além da capacidade de nos expressarmos e utilizarmos os recursos digitais de forma ética e democrática, tópico que abordamos a seguir.

2.2 O papel da competência digital no ensino e aprendizagem

A partir da integração das TDICs em práticas pedagógicas e nas formações continuadas, houve uma crescente na necessidade de novas habilidades no uso dos recursos digitais à disposição do professor. Pensando na prática docente nas escolas por meio das tecnologias, Behar e Silva (2019) ponderam que apenas possuir os recursos digitais não serve como uma garantia de que o sujeito seja digitalmente competente. Para tanto, é preciso que o professor reconheça o seu uso como instrumento pedagógico e de aprendizagem.

Prendes, Porlán e Sánchez (2018) sublinham a importância de se refletir sobre o atual papel do professor, que também tem sido transformado pela presença das TICs e das TDICs. Para Engen (2019), o professor digitalmente competente compreende não só como usar ou integrar a tecnologia em seu ambiente pedagógico, mas também utilizar novas estratégias e habilidades a fim de “produzir e conectar conhecimentos”, facilitando o seu uso pelos estudantes (Eengen, 2019, p. 11-12).

Os quadros de referências do DigCompEdu, da Comissão Europeia (2017), e do *ICT Competency Framework for Teachers*, da Unesco (2018), apresentam uma maneira de medir e de avaliar o quão integrado o professor está quanto ao uso e à adaptação dos recursos digitais, das TICs e das demais competências digitais como educador. Nesses documentos, além das competências listadas e catalogadas por aspectos, temos os níveis de proficiência, cabendo ao professor uma autoavaliação das suas práticas pedagógicas por meio da tecnologia.

Recentemente, no Brasil, a Lei n.º 14.533, de 11 de janeiro de 2023 (Brasil, 2023a), sancionou a PNED como forma de expansão do acesso da população brasileira a recursos e práticas digitais, principalmente para as populações mais vulneráveis, como enfatiza o art. 1º, por meio de programas e projetos que auxiliem na obtenção desses resultados. A PNED apresenta quatro eixos estruturantes: “I - Inclusão Digital; II - Educação Digital Escolar; III - Capacitação e Especialização Digital; IV - Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)” (Brasil, 2023a, art. 1º).

No eixo II - Educação Digital Escolar, cujo objetivo visa à inserção de recursos digitais no meio escolar a partir do letramento digital e informacional, além da aprendizagem de computação, programação e outras competências digitais, aos educadores é prevista a seguinte ação prioritária no inciso X do parágrafo 1º, art. 3º:

§ 1º Constituem estratégias prioritárias do eixo Educação Digital Escolar:
X - promoção de tecnologias digitais como ferramenta e conteúdo programático dos cursos de formação continuada de gestores e profissionais da educação de todos os níveis e modalidades de ensino (Brasil, 2023a, art. 3º, § 1º).

Enquanto no eixo de capacitação e especialização digital, são reunidas 12 estratégias com foco na formação continuada e ensino profissional, além de ações voltadas para as instituições de ensino superior, como observamos nos incisos III e V do parágrafo 1º, Art. 4º como estratégias prioritárias deste eixo:

§ 1º Constituem estratégias prioritárias do eixo Capacitação e Especialização Digital:
III - implementação de rede nacional de cursos relacionados a competências digitais, no âmbito da educação profissional e da educação superior; [...]
V - implantação de rede de programas de ensino e de cursos de atualização e de formação continuada de curta duração em competências digitais, a serem oferecidos ao longo da vida profissional (Brasil, 2023a, art. 4º, § 1º, incisos III e V).

Devido à rapidez das tecnologias, nem sempre os profissionais da educação conseguem acompanhar as inovações, o que gera lacunas quanto ao seu uso e à aplicação de forma crítica e significativa em sala de aula. Portanto, destacamos a necessidade de haver formações continuadas que permitam, de fato, a apropriação do conhecimento e da prática efetiva por parte dos professores. O uso de tecnologia na aprendizagem diminui a distância entre a “[...] modernidade dos instrumentos e o atraso didático” (Demo, 2004, p. 85).

Diante de toda mudança e avanços causados pela tecnologia em nosso meio, principalmente no que diz respeito ao ambiente escolar, percebemos que no ensino de uma língua estrangeira, como a LI, a prática por meio digital se faz muito presente na vida dos alunos, visto que o aprendizado da língua não raro começa fora da sala de aula, por meio de jogos, de filmes ou de outros meios de cultura advindas de países anglófonos.

Ao passo que as escolas receberam mais acesso à internet e um maior investimento em TICs, como televisões, computadores, projetores, tablets etc., a necessidade de o professor se adaptar e se aperfeiçoar também tem se ampliado. Sobre o potencial do uso das TICs como meios de formação continuada dos professores, Lightfoot (2019) as considera como “[...] catalisador para novas formas de ensino e aprendizagem [...]” (Lightfoot, 2019, p. 53), que poderão ser aplicadas para professores de qualquer nível ou componente.

Por meio de uma variedade de cursos *online*, tais tecnologias podem oferecer recursos e conteúdos que ajudam a “[...] preencher lacunas no currículo” (Aslam *et al.*, 2016). Podemos citar alguns de seus benefícios, como a facilidade de acesso e a autonomia, a inclusão, a colaboração, as ações em conjunto e o desenvolvimento das competências digitais (Lightfoot, 2019).

Temos ciência de que as formações tecnológicas, principalmente as ofertadas de forma gratuita aos professores, dependerão mais das ações e dos programas de investimento dos governos, como o que é previsto na PNED, no eixo III - Capacitação e Especialização Digital (Brasil, 2023a, art. 1º).

Existem parcerias entre estados e IESs, porém, muitas vezes não são suficientes ou há pouca procura, ou até mesmo são desencorajadas pelas próprias Secretarias de Educação, como observado no estado do Paraná, que passou a centralizar as suas próprias formações continuadas para avanço de carreira. Mesmo que esse seja um tópico interessante a ser debatido, não é o foco desta pesquisa.

Como apontado no DigCompEdu (Redecker; Punie, 2017), em uma das áreas de competência que se espera que o professor tenha em sua formação a competência digital, encontramos o uso de recursos digitais, seja por meio de sua obtenção, da criação ou do compartilhamento. No caso do professor de LI, tais recursos também são uma fonte de formação continuada, como em cursos *online* ou aplicativos de ensino de línguas, aspectos explorados a seguir.

2.3 Recursos digitais para a aprendizagem da língua inglesa

Os recursos digitais, aliados a práticas pedagógicas ou a formação de educadores, podem não ser algo inédito para muitos, porém, durante a pandemia da covid-19, houve um aumento considerável quanto ao acesso e ao compartilhamento de tais ferramentas, proporcionando uma nova forma de interação e de comunicação.

O uso massivo de recursos digitais, principalmente aqueles voltados ao ensino e à aprendizagem da LI, pode em muito ser creditado à Abordagem Comunicativa. No período pandêmico, foram comuns aulas por videoconferências, por meio das redes sociais ou em ambientes virtuais. Para o professor, a necessidade de exercer novas habilidades e autonomia e o desenvolvimento das competências digitais foram indispensáveis nesse momento.

Podemos citar algumas abordagens aliadas ao ensino de línguas e que integram tecnologias digitais e a formação continuada do professor de LI, como a *Computer Assisted*

Language Learning (CALL) – Aprendizagem de Línguas Auxiliada por Computador – (Leffa, 2006), os *Massive Open Online Courses* (MOOCs) – Cursos *Online* Abertos Massivos – (Finardi; Tyler, 2015) ou a *Mobile Assisted Language Learning* (MALL) – Aprendizagem de Línguas Auxiliada pela Mobilidade – (Finardi; Leão Amorim, 2016; Finardi; Mendes, 2017).

No caso da Aprendizagem de Línguas Auxiliada por Computador, essa tem como objetivo “[...] compreender o impacto do computador [...]” (Leffa, 2006, p.12) ou por tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas maternas ou estrangeiras.

Presentes principalmente em IESs ou em cursos na modalidade de EaD, os Cursos Online Abertos Massivos são espaços virtuais que permitem o acesso, a produção e o compartilhamento de informações. O seu acesso ocorre de forma gratuita e há de forma assíncrona e interativa cursos variados a partir do acesso à internet. De acordo com Finardi e Tyler (2015), os MOOCs “[...] representam uma ferramenta relevante para socializar a educação e impulsionar o desenvolvimento social, promovendo a internacionalização da educação” (Finardi; Tyler, 2015, p. 134).

Já a Aprendizagem de Línguas Auxiliada pela Mobilidade auxilia em um aprendizado autônomo e colaborativo de uma língua estrangeira (Finardi; Mendes, 2017, p. 53), podendo ocorrer de forma facilitada pelo uso de dispositivos móveis portáteis, como os celulares *smartphones*, *laptops* ou *tablets*.

Atualmente, o uso da tecnologia e da internet nas escolas tem ampliado significativamente as possibilidades de ensino e de aprendizagem, proporcionando novas ferramentas que transformam o ambiente educacional. A integração dos recursos digitais, como ambientes de aprendizagem e cursos *online*, aplicativos educacionais e o uso de IA, permite não apenas uma maior interatividade, mas também uma personalização do ensino, adaptando-o às necessidades individuais dos alunos.

Moran (2014, p. 122-123) assevera que a tecnologia, quando bem utilizada, pode tornar o aprendizado mais dinâmico e acessível, promovendo a construção de conhecimento de forma colaborativa e crítica. Nesse sentido, o uso de recursos digitais oferece aos professores meios inovadores para planejar suas aulas, enquanto os estudantes se tornam mais ativos no processo de aprendizagem, explorando conteúdos de forma autônoma e criativa.

Lightfoot (2019, p. 53) endossa esse ponto de vista ao dizer que há vantagens consideráveis no uso de tecnologias digitais no desenvolvimento profissional dos educadores, principalmente fornecendo oportunidades e acesso a bons recursos. Assim sendo, a inserção desses novos recursos educacionais digitais vem com o intuito de capacitar tanto os alunos

quanto os docentes, tornando-os não meros consumidores, mas sim protagonistas na construção do saber e produtores de conteúdo dentro das novas possibilidades.

Rajo (2012, p. 18-19) aponta que a atual sociedade exige novos “letramentos” que abarcam as novas práticas sociais e de comunicação utilizadas com o advento das novas tecnologias digitais. Além disso, a autora também salienta que é papel da escola ensinar e incluir os alunos nesses novos letramentos.

Pensando no ensino de línguas, é importante que esse novo contexto social e digital seja considerado. Mesmo que seja desafiador para o professor que tem uma abordagem tradicional em sala de aula, não há como negar o fato de que, fora da escola, os alunos têm amplo contato com as TDICs, por meio de aplicativos, *sites* e cursos *online*. Quanto a essas novas práticas, Moran (2014) afirma:

É preciso sensibilizar e capacitar os professores para ações inovadoras, para tomar mais a iniciativa, para explorar novas possibilidades nas suas atividades didáticas, na sua carreira, na sua vida. Sensibilizar os alunos para desenvolver novas atividades na sala de aula, no laboratório, em ambientes virtuais, mantendo vínculos diretos com a prática (Moran, 2014, p. 81).

Portanto, destacamos as possibilidades de inserção do docente no meio tecnológico, seja por meio do recurso educacional digital disponível para a formação continuada e aperfeiçoamento da LI dos professores, atuantes no ensino público do estado do Paraná, ou por meio de cursos *online* gratuitos, com o mesmo propósito, os quais serviram como *corpus* de análise para esta pesquisa.

2.3.1 Organização dos cursos *online* de Língua Inglesa

É comum encontrarmos na internet uma grande variedade de cursos e aplicativos para o ensino da LI, sejam em sites, em plataformas educacionais ou em redes sociais, como o *Instagram*, *YouTube*, *TikTok* e outros. Todavia, quando buscamos cursos de aperfeiçoamento da língua voltados para os docentes, o resultado não é o mesmo.

A fim de traçarmos um paralelo entre o curso *online* oferecido pela SEED/PR aos professores de inglês como parte da formação continuada (o *EnglishCentral*) e outros dois cursos com o mesmo objetivo (o ensino da LI para professores, abordando as quatro habilidades comunicativas e de forma gratuita), elaboramos o Quadro 2. Listamos os três cursos selecionados como *corpus* desta pesquisa, destacando a organização e a abordagem de

conteúdos, seja por meio de explicações gramaticais ou atividades que envolvam o léxico da língua.

Quadro 2 - Elementos presentes nos cursos *online* de inglês

	Organização		Conteúdos	
	Divisão por níveis CEFR	Divisão por habilidades (skills)	Explicações gramaticais	Atividades de aprendizagem do léxico
LIFT	X		X	X
<i>Learn English</i>	X	X	X	X
<i>EnglishCentral</i>	X	X		X

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os três cursos mencionadas no Quadro 2 estão disponíveis de forma gratuita aos professores da rede de ensino do Paraná e podem ser acessados em sua totalidade, sendo os cursos LIFT, *Learn English* e *EnglishCentral* passados como ferramentas complementares à formação continuada de uso obrigatório na rede estadual do Paraná. É importante destacarmos também que, além de todos terem como base os níveis de proficiência do CEFR, o curso LIFT, por ser de produção nacional, contém atividades e abordagens que se apoiam nos documentos da BNCC.

Nossa proposta, nas subseções seguintes, é apresentar cada um desses cursos, apontando alguns elementos de maior relevância, sendo eles a interface, a tela inicial e a divisão de lições por níveis ou por habilidades.

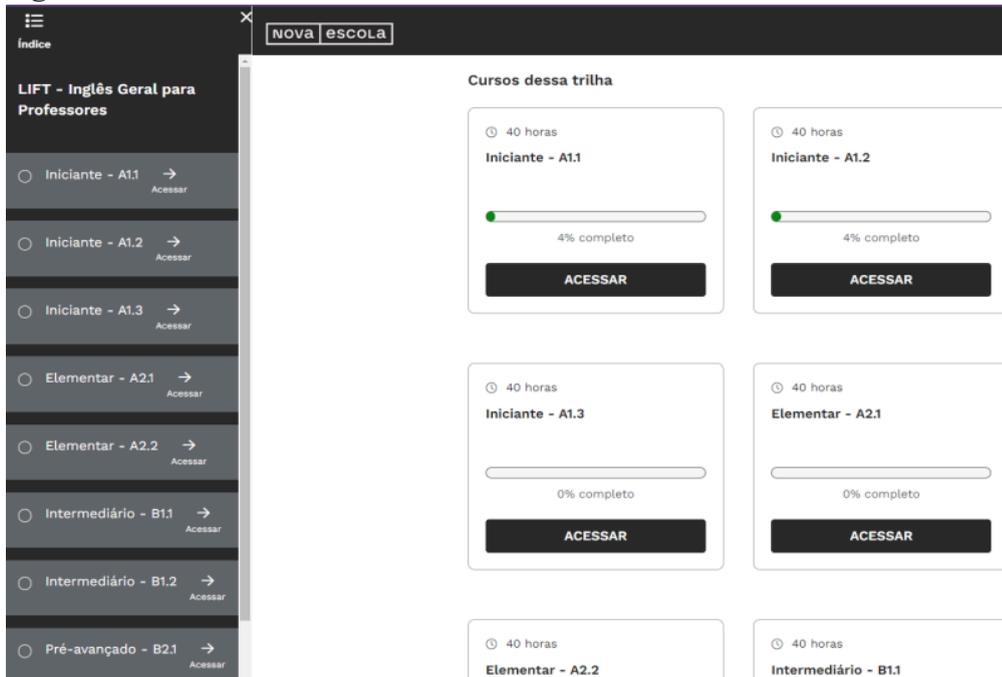
2.3.1.1 *Language Improvement for Teachers (LIFT)*

O curso LIFT contém uma interface bem simples e de fácil navegação, visto que as suas informações principais (público-alvo, duração, presença de certificados e uma breve descrição do que será estudado) são apresentadas na tela inicial assim que o professor realiza seu *login*. Por se tratar de um curso nacional, todas as informações são feitas em LP. Ressaltamos a falta de recursos midiáticos que chamem atenção para seu conteúdo e que tornem a trilha de estudos mais envolvente.

Assim que o *login* é realizado, na parte superior, há um relatório de progresso de estudos onde é possível fixar uma meta individual e, logo abaixo, uma divisão dos cursos é apresentada em forma de trilhas, subdivididas a partir dos dois primeiros níveis CEFR para

línguas estrangeiras: Iniciante - A1.1; Iniciante - A1.2; Iniciante - A1.3; Elementar - A2.1; Elementar - A2.2; Intermediário - B1.1; Intermediário - B1.2; Pré-avançado - B2.1 e Pré-avançado - B2.2. Essa trilha também pode ser acessada pelo *menu* lateral, como observado na Figura 3:

Figura 3 - Divisão das trilhas do curso LIFT

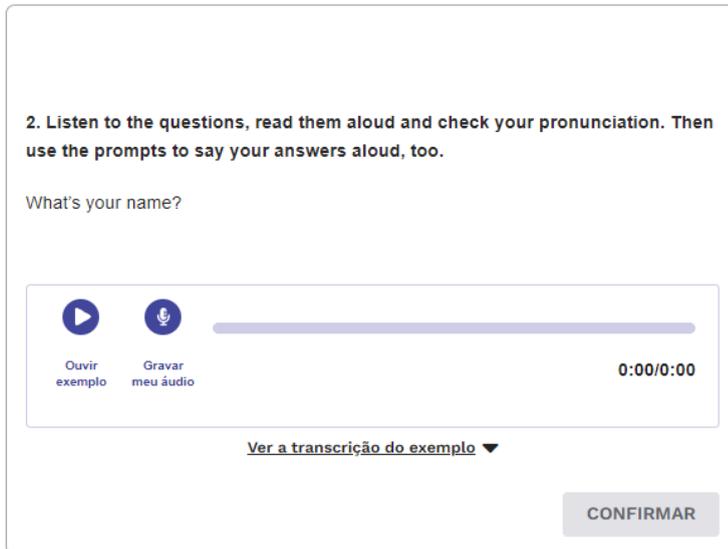


Fonte: Site do LIFT (2024).

Os cursos são divididos em unidades e lições, e a cada cinco lições realizadas é apresentada ao professor uma tela de *self-assessment* (autoavaliação) e *progress check* (verificação de progresso), totalizando 15 lições por unidade.

Os conteúdos seguem a proposta do CEFR para cada nível de proficiência, e a cada lição segue-se a seguinte estrutura, trabalhando as quatro habilidades comunicativas: objetivos da lição; seção de *listening* (*pre-listening*; *while listening*); *vocabulary* e seção de *outcome* (produção) com a prática de *speaking*; seção de *reading* (*pre-reading* e *while reading*); além de atividades com foco no uso da língua, com frases do cotidiano, como podemos observar na Figura 4:

Figura 4 - Lição de perguntas pessoais



Fonte: Site do LIFT (2024).

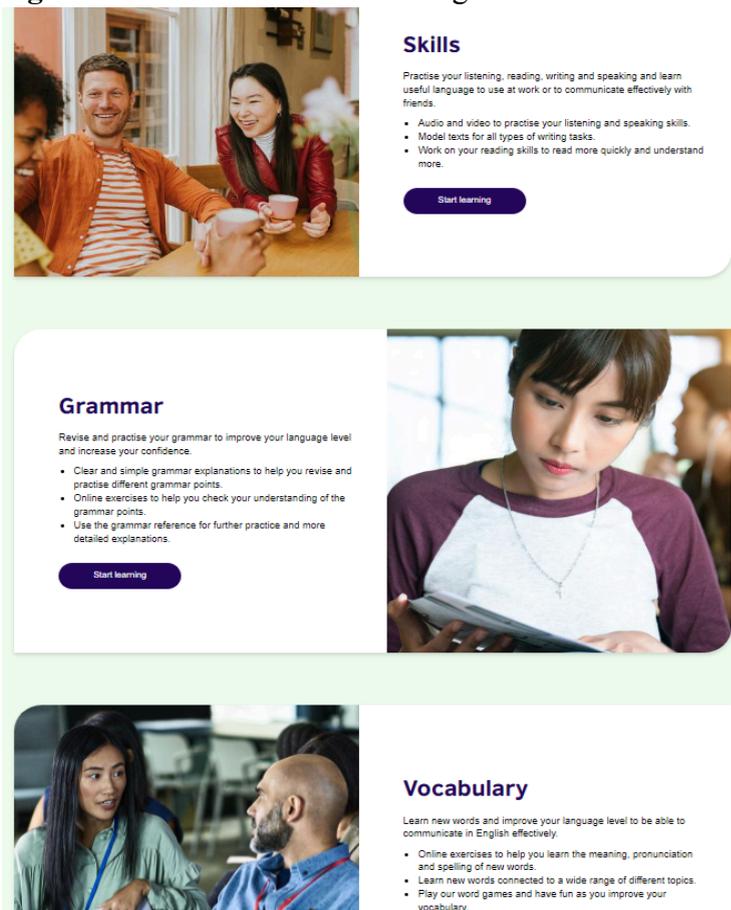
Destacamos também a presença de atividades que abordam mais de uma habilidade ao mesmo tempo, como na Figura 4, sobre perguntas pessoais. Temos a pergunta para compreensão em inglês, um exemplo para ouvir e o botão “gravar meu áudio” para o registro da resposta. É importante ressaltar que, apesar de o *site* estar todo em LP, os enunciados e as propostas das atividades estão em LI.

2.3.1.2 Learn English

O curso *Learn English* tem como público-alvo aprendizes do mundo inteiro, além de aparecer como recomendação de curso gratuito para aperfeiçoamento de professores de LI. A sua interface também é de fácil acesso e navegação. Em seu menu superior, estão todas as modalidades disponíveis do curso, incluindo opções extras e não gratuitas, como tutoria *online*, preparação para testes e aulas ao vivo.

Como destacado na Figura 5, a tela inicial apresenta algumas possibilidades de iniciar os estudos, seja por meio de práticas das *skills* (habilidades), *grammar* (gramática) ou *vocabulary* (vocabulário).

Figura 5 - Tela inicial do Learn English



The screenshot displays the home page of the 'Learn English' website, which is organized into three distinct sections, each with a corresponding image and text. The top section, 'Skills', features a photo of a man and a woman smiling at a table. The middle section, 'Grammar', shows a woman looking at a tablet. The bottom section, 'Vocabulary', depicts a woman and a man in conversation. Each section includes a title, a brief description, a list of bullet points, and a 'Start learning' button.

Skills

Practise your listening, reading, writing and speaking and learn useful language to use at work or to communicate effectively with friends.

- Audio and video to practise your listening and speaking skills.
- Model texts for all types of writing tasks.
- Work on your reading skills to read more quickly and understand more.

[Start learning](#)

Grammar

Revise and practise your grammar to improve your language level and increase your confidence.

- Clear and simple grammar explanations to help you revise and practise different grammar points.
- Online exercises to help you check your understanding of the grammar points.
- Use the grammar reference for further practice and more detailed explanations.

[Start learning](#)

Vocabulary

Learn new words and improve your language level to be able to communicate in English effectively.

- Online exercises to help you learn the meaning, pronunciation and spelling of new words.
- Learn new words connected to a wide range of different topics.
- Play our word games and have fun as you improve your vocabulary.

Fonte: Site do Learn English (2024).

Nesse curso *online*, o professor poderá escolher uma das três possibilidades listadas na Figura 5 ou optar pelas ferramentas extras, como o *Learning Hub*, com atividades interativas entre estudantes de diversos países, o *General English*, com lições extras para a prática de leitura e escuta, separados por temas da atualidade. As seções principais de *skills*, *grammar* e *vocabulary* que compõem o curso são divididas a partir dos níveis do CEFR, do mais básico ao avançado, como visualizado na Figura 6.

Figura 6 - Seção de vocabulário no Learn English



A1-A2 vocabulary
Are you a learner at A1 (elementary) or A2 (pre-intermediate) English level? Learn new words and practise your vocabulary.

B1-B2 vocabulary
Are you a learner at B1 (intermediate) or B2 (upper intermediate) English level?

Vocabulary games
Do you want to take a break from your studies and have some fun by playing games in English?

Fonte: Site do *Learn English* (2024).

Destacamos que no curso do *Learn English* não há uma trilha de atividades ou um percurso fixo que o professor seguirá em seus estudos, cabendo a ele escolher as atividades do nível de proficiência mais adequado ao seu e às temáticas de seu interesse, como mostrado na Figura 6, na seção de vocabulário.

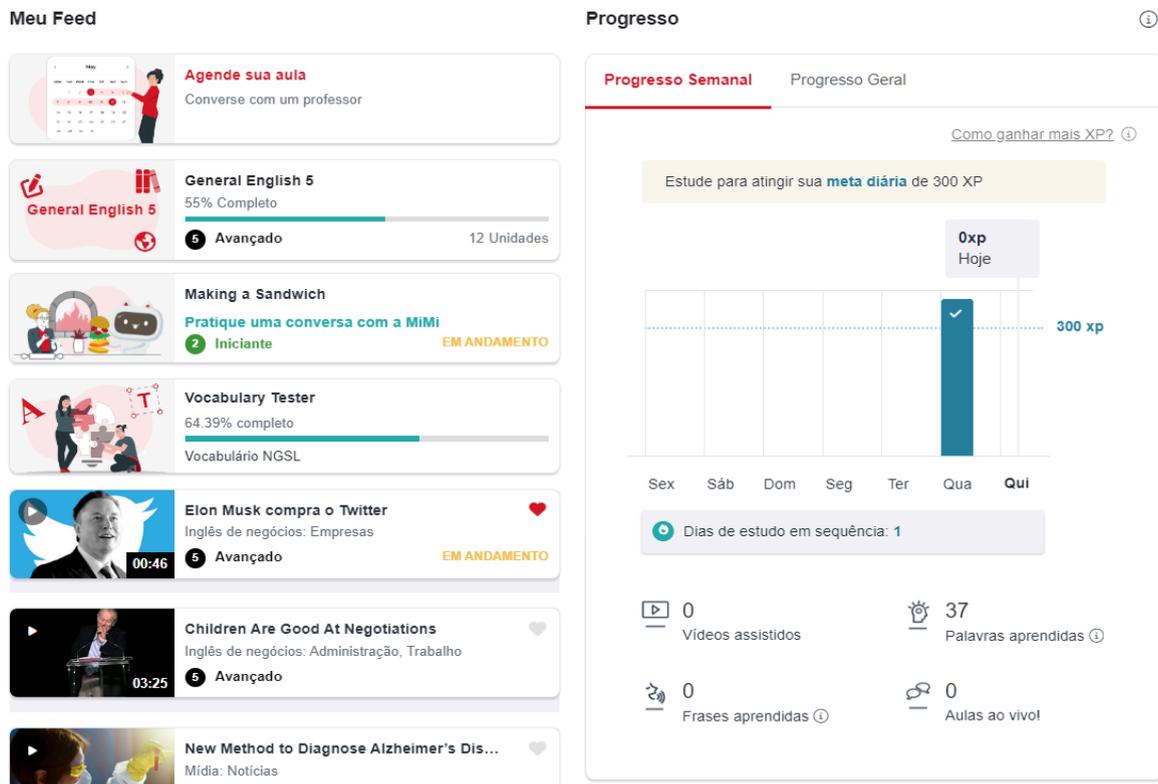
No tópico de vocabulário do nível A1-A2, por exemplo, voltado aos aprendizes básicos e pré-intermediários, cada lição tem um tema específico para a prática do vocabulário relacionado a ele, por exemplo, partes do corpo, roupas, cores, comidas, animais, bebidas etc., além de algumas exclusivamente direcionadas para o inglês britânico.

2.3.1.3 *EnglishCentral* (Programa Inglês Professor)

Por fim, o curso *online* de inglês *EnglishCentral*, que leva o nome de “Programa Inglês Professor” dentro do rol de recursos educacionais digitais implementados pela SEED/PR, com acesso gratuito, é exclusivo aos professores de LI da rede estadual paranaense. A sua interface é de fácil acesso e navegação, como os demais cursos explorados, tendo a possibilidade de uso por meio do *site*, pelo navegador padrão do computador ou *tablet* ou pelo aplicativo para dispositivos móveis.

Em sua tela inicial, o professor consegue selecionar no *menu* o tipo de atividade que será realizada, além de ter uma visão de sua conta e de seu progresso. Nesse curso, diferente dos outros dois analisados, há a possibilidade de aulas ao vivo, com professores nativos.

Figura 7 - Progresso das atividades na EnglishCentral

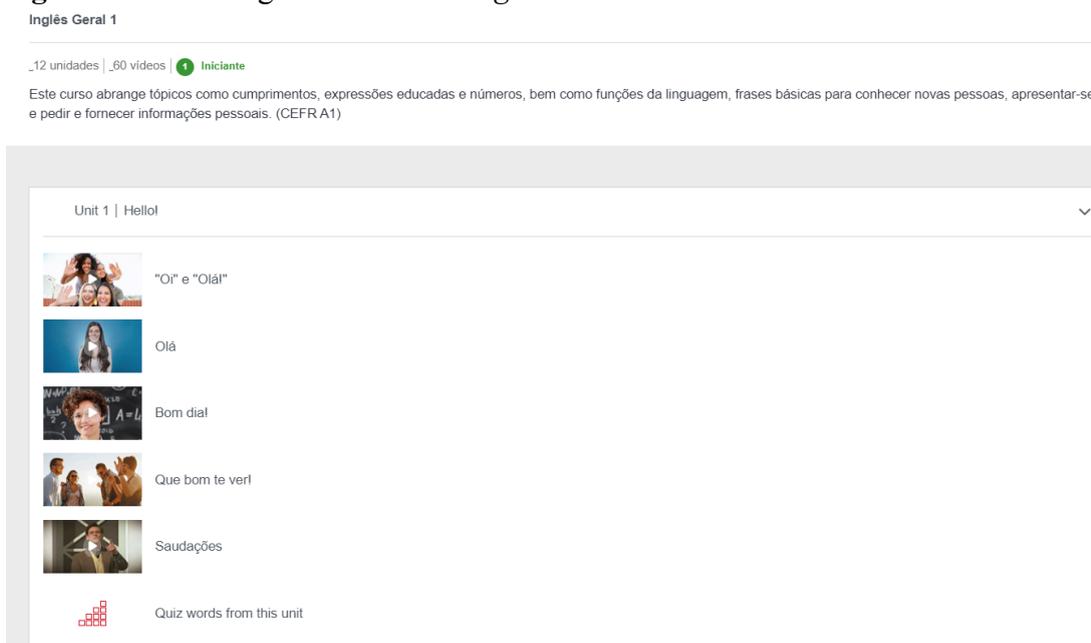


Fonte: Site do EnglishCentral (2024).

Na Figura 7, temos uma visão do “Meu Feed”, tela de progresso das atividades realizadas na qual é possível ter acesso às aulas ao vivo agendadas, às seções de quiz de vocabulário e de conversação com a assistente virtual da *EnglishCentral*, aos vídeos e às lições relacionadas a eles.

Destacamos a divisão de lições por meio dos níveis de proficiência seguindo o referencial CEFR, porém, as lições dão lugar aos cursos temáticos e vídeos, todos separados do mais iniciante (níveis 1 e 2) ao intermediário (níveis 3 e 4) e avançado (nível 5 ao 7). Cabe ao professor realizar o teste de nivelamento e escolher o curso ou o vídeo na temática que mais lhe chame atenção.

Figura 8 - Curso Inglês Geral 1 da *EnglishCentral*



Fonte: Site da *EnglishCentral* (2024).

Nos cursos ofertados, há várias temáticas específicas, por exemplo, inglês para negócios, mídia, inglês para socialização, viagem, gramática e outros. Todos têm uma sequência a ser seguida de vídeos, atividades e um quiz de palavras aprendidas a cada cinco vídeos assistidos, como mostrado no curso de Inglês Geral 1, na Figura 8, que aborda temáticas de estudo referente aos níveis iniciantes do CEFR, com frases básicas usadas para se apresentar, para conhecer pessoas e para fornecer informações pessoais.

Apesar da facilidade de acesso, de autonomia e de mobilidade que tais recursos trazem ao professor da Educação Básica quanto à sua formação continuada em inglês, é importante destacar algumas dificuldades que podem ser encontradas, como a falta de reconhecimento de tais cursos e formações pelas suas Secretarias da Educação, a carência de aparato digital ou mesmo aparelhos precários, visto que, em sua maioria, tais formações acontecerão fora do ambiente de trabalho, ou até mesmo a massificação dos cursos disponíveis. Também não podemos deixar de mencionar o tempo escasso na rotina de trabalho e hora atividade dos professores, tendo em vista a sobrecarga de atribuições conferida pela Secretaria da Educação.

O intuito de salientar esses cursos no ensino vai além de somente sinalizar a inserção de recursos digitais na formação continuada dos professores de LI, visto que o ensino de uma língua não se faz apenas por atividades de repetição, gramática e habilidades de comunicação. Partindo dessa constatação, no próximo capítulo, discutimos o ensino do léxico, item

essencial na aprendizagem de uma língua, além de conceitos advindos da área da Lexicologia, elementos que fundamentam a metodologia e a análise do *corpus* deste trabalho.

3 O LÉXICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Neste capítulo, exploramos alguns conceitos fundamentais da Lexicologia e do léxico, estabelecendo conexões relevantes entre eles e o ensino da LI, a partir dos estudos de Biderman (1996, 1998, 1999, 2001a, 2001b) e de Barbosa (1992, 2000). No que compete ao ensino do léxico e a noção de competência lexical, fundamentamos nossas análises nos trabalhos de Nation (1990, 2001, 2005), Nation e Newton (1997), Leffa (2000, 2016), Nadin (2015) e Gil (2016), cujas contribuições oferecem uma visão detalhada sobre o papel do léxico na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Os referenciais como o CEFRL e o Renide também se mostram fundamentais para contextualizar e estruturar essa discussão, oferecendo orientações teóricas que guiam a prática do ensino do léxico em línguas estrangeiras. Tais referenciais, além dos estudos mencionados, fornecem a base para a análise do *corpus*, no quarto capítulo, permitindo que investiguemos como o léxico se manifesta em situações reais de uso da língua, com vistas ao desenvolvimento de uma competência lexical mais eficaz no contexto do ensino de LI.

3.1 Considerações sobre Lexicologia e léxico

No estudo das línguas, a Lexicologia e o léxico desempenham um papel crucial para a compreensão dos elementos que estruturam e organizam os sistemas linguísticos. Nesta seção e subseções, exploramos os seus aspectos teóricos fundamentais, baseando-nos em autores como Biderman (1998, 2001) e Leffa (2000), cujos estudos fornecem o embasamento necessário para a análise do *corpus*, composto por três cursos *online* propostos como material para a formação continuada de professores de LI: *EnglishCentral*, *LIFT* e *Learn English*, examinados sob a ótica da competência lexical e da relevância desses recursos na ampliação do conhecimento linguístico destes docentes.

3.1.1 Lexicologia e conceitos fundamentais

Dentro da área de estudos da Linguística, a Lexicologia se apresenta como uma das Ciências do Léxico, tendo como objeto de estudo as palavras de uma língua em todos os seus âmbitos de uso e funcionalidade. De acordo com Barbosa (1992),

Definir conjuntos e subconjuntos lexicais - universo léxico, conjunto vocabulário, léxico efetivo e virtual, vocabulário ativo e passivo; conceituar e delimitar a unidade lexical de base - a lexia -, bem como elaborar os modelos teóricos subjacentes às suas diferentes denominações; analisar e descrever as estruturas morfossintático semânticas de tais unidades, sua estruturação, tipologia e possibilidades combinatórias; examiná-las em sua carga ideológica, força persuasiva, natureza modalizante [...] (Barbosa, 1992, p. 2).

A Lexicologia, como Ciência do Léxico, dedica-se ao estudo das múltiplas relações que o léxico mantém com os demais sistemas da língua e, principalmente, às suas interações internas. No entendimento de Abbade (2011), essa ciência engloba diversos domínios, como a formação e a etimologia das palavras, além de processos de criação e de importação lexical e a estatística lexical. A Lexicologia estabelece vínculos essenciais com áreas da Linguística, como a Fonologia, a Morfologia, a Sintaxe e, de maneira especial, com a Semântica, pois é por meio dessas inter-relações que se compreende o funcionamento e a dinâmica do léxico dentro de uma língua (Abbade, 2011).

Para Biderman (2001a), a Lexicologia tem a palavra como objeto de estudo e de análise, desde as categorizações lexicais até as estruturais. É por meio dela que temos compreensão do ensino do léxico, como discutido nas próximas seções. Pensando no ensino e na aprendizagem de línguas, a Lexicologia, no âmbito escolar, tem por papel investigar a estrutura do vocabulário e as suas variações (Coseriu, 1981), fornecendo subsídios para que os professores compreendam como as palavras se organizam e evoluem no uso cotidiano, a fim de fazer concreto o seu ensino.

3.1.2 Léxico e noção de palavra

O estudo do léxico, como parte da Lexicologia, é fundamental para entendermos como as línguas se estruturam e evoluem. O léxico pode ser entendido como o inventário de palavras e de expressões que compõem a riqueza vocabular de uma língua. Autores como Biderman (1998, 2001a), Leffa (2000) e Genouvrier e Peytard (1974) apontam que o léxico vai além de uma simples lista de palavras; abrange aspectos culturais, sociais e históricos que afetam a formação e o uso da língua. Além disso, esses autores distinguem léxico de vocabulário, enquanto alguns autores os tratam como sinônimos.

Biderman (2001a) define o léxico como um vasto universo de limites imprecisos e indefinidos, enfatizando que ele é resultado do acúmulo de experiências culturais e mudanças sociais. Ademais, o léxico não é estático, mas está em constante reelaboração, sofrendo

expansões e modificações. A autora também afirma que o léxico é o domínio da linguagem cuja aprendizagem nunca cessa ao longo da vida (Biderman, 2001a, p. 180). O léxico, portanto, vai além de um simples inventário de palavras; trata-se do reflexo de uma sociedade em constante transformação.

Antunes (2007, p. 42) também enfatiza que o léxico não é apenas um conjunto de palavras, e sim um sistema que reflete a visão de mundo de uma comunidade, tornando seu ensino fundamental para a ampliação do repertório linguístico dos estudantes. Leffa (2000), por sua vez, considera o léxico como o conjunto de itens lexicais – ou lexemas de uma língua específica –, sendo um elemento fundamental para a aprendizagem de línguas. Para o autor, o léxico desempenha o papel crucial de diferenciar uma língua da outra, a partir de suas particularidades (Leffa, 2000). Essa visão reforça a ideia de que o léxico é um aspecto distintivo de cada língua, constituindo um campo de estudo essencial para entender as diferenças linguísticas e culturais existentes.

Genouvrier e Peytard (1974) asseveram que o léxico seria o conjunto de todas as palavras conhecidas pelo locutor e que, eventualmente, podem ser utilizadas. O vocabulário, por outro lado, seria o acervo de palavras efetivamente utilizadas pelo locutor em um ato de fala específico (Genouvrier; Peytard, 1974).

Biderman (1998) também contribui para essa discussão ao enfatizar que o ato de categorizar e nomear as coisas por meio de palavras é exclusivo dos seres humanos. Ela define a palavra como uma etiqueta das coisas, ressaltando que o léxico envolve não apenas os elementos nomeados, mas também os conceitos a eles associados (Biderman, 1998, p. 89). Isso significa que o léxico não é meramente descritivo, mas também conceitual, uma vez que nomear algo é lhe atribuir um significado dentro de um contexto cultural e linguístico.

Dessa forma, ao tratarmos do léxico, estamos abordando tanto o conjunto de palavras disponíveis em uma língua quanto a capacidade dinâmica da linguagem de se adaptar e de se expandir, refletindo mudanças sociais, culturais e históricas. Ao estudar o léxico, entramos em um universo linguístico amplo e mutável, essencial para a compreensão dos principais aspectos de qualquer língua.

Ao relacionarmos o léxico à formação do professor de línguas estrangeiras, percebemos que ele desempenha um papel essencial no ensino e aprendizagem, visto que está diretamente relacionado ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, aspectos discutidos a seguir.

3.2 Competência lexical e estratégias de ensino do léxico

Nesta seção e subseções, abordamos alguns aspectos da competência lexical, a partir dos estudos de Leffa (2001) e Nadin (2015) e do referencial internacional, como o CEFR e Renide. discutimos também como o ensino e a aprendizagem do léxico tem se moldado ao longo dos anos e, a partir de pesquisas como a de Nation (1990, 2005), de Nation e Newton (1997) e de Leffa (2000), exploramos conceitos e três exemplos de estratégias de ensino do léxico: os campos lexicais; os equivalentes e as traduções; e a multimodalidade. Essas reflexões e categorias são articuladas, posteriormente, na análise do *corpus*.

3.2.1 Conceitos de competência lexical

As concepções de competência podem variar conforme o campo de estudo, sendo frequentemente associadas a conceitos como habilidade, capacidade ou proficiência. Quanto ao campo educacional e linguístico, a competência envolve também o domínio de conhecimentos, atitudes e práticas para a aplicação de suas habilidades de forma contextualizada (Perrenoud, 1999, 2000).

Para Perrenoud (2000), ser um professor competente não diz respeito apenas ao acúmulo de conhecimentos em uma área específica, mas sim a ter ampla capacidade de resolução de problemas e situações proporcionadas pelo seu meio.

De acordo com os princípios que orientam o CEFR, entende-se competência como

[...] o conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de ações. As competências gerais não são as específicas da língua, mas aquelas a que se recorre para realizar atividades de todo o tipo, incluindo as atividades linguísticas. As competências comunicativas em língua são aquelas que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos (Council of Europe, 2020, p. 29).

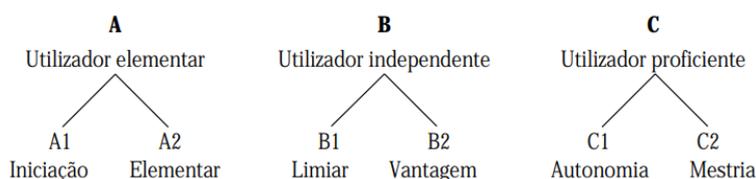
Em outras palavras, seria um conjunto de conhecimentos que permitem a realização de determinada ação ou execução de uma tarefa designada. Quando falamos sobre a noção de competência dentro dos aspectos de ensino e aprendizagem de línguas, entendemos que ser linguisticamente competente, na visão de Chomsky (1978), significa o conhecimento que o falante-ouvinte tem da língua.

Ser competente em uma língua, segundo o CEFR engloba um conjunto de competências gerais adquiridas ao longo da vida do aprendiz: conhecimento declarativo (de mundo, sociocultural e intercultural); capacidades e competência de realização; competência de aprendizagem; e as competências comunicativas da língua – competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas (Council of Europe , 2020).

O CEFR trata a competência lexical como parte da competência linguística, pertencendo a uma competência maior, a comunicativa. Em seu documento, define-se competência linguística como “[...] os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, bem como outras dimensões da língua enquanto sistema, independentemente do valor sociolinguístico da sua variação e das funções pragmáticas e suas realizações” (Council of Europe, 2020, p. 158-159, tradução nossa⁷). A competência lexical também é tida neste documento como o conhecimento e a capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e compreender seus elementos lexicais e gramaticais (Council of Europe, 2020). Os elementos lexicais são compostos por: expressões fixas, como os provérbios, expressões idiomáticas e outros; ou palavras isoladas, de classes abertas como os verbos, os advérbios e os adjetivos; e os elementos gramaticais, ou seja, aqueles que pertencem às classes fechadas de palavras (artigos, quantificadores, pronomes, conjunções etc.).

Dentro das competências linguísticas comunicativas do idioma, o CEFR (2001) ainda orienta quanto à amplitude de vocabulário do aprendiz em cada uma de suas três categorias e suas subdivisões: A - Básico; B – Independente; e C - Proficiente (Council of Europe , 2020, p. 48) como observamos na Figura 9:

Figura 9 - Divisão dos níveis CEFR



Fonte: Council of Europe (2020, p. 48).

A amplitude do vocabulário é explorada no próximo capítulo, em que explicitamos os procedimentos metodológicos e analisamos detalhadamente as atividades presentes no *corpus*

⁷ *Linguistic competences include lexical, phonological, syntactical knowledge and skills and other dimensions of language as system, independently of the sociolinguistic value of its variations and the pragmatic functions of its realisations. (Council of Europe, 2020, p. 158-159);*

selecionado, além de como o léxico é apresentado em cada um deles e suas principais estratégias de aprendizagem.

Com relação ao Renide, Almeida Filho e Eres Fernández (2019) deixam claro que há cinco competências fundamentais para o professor de línguas: a) competência linguístico-comunicativa, relacionada à capacidade de uso da língua; b) competência implícita e ensinar; c) competência aplicada a ensinar, em que a primeira diz respeito à capacidade de agir em sala e a segunda aos saberes informais; d) competência teórica; e e) competência profissional, ligada à capacidade de entender as ações didáticas (Almeida Filho; Eres Fernández, 2019, p. 35-36).

Também encontramos no Renide algumas ações que cabem ao professor de línguas para o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa, considerando que ele é o principal produtor de insumos da língua em sala de aula (Almeida Filho; Eres Fernández, 2019). O documento divide, por meio de escala, os níveis de competência linguístico-comunicativa e propõe ações a fim de promover a sua melhoria, sugerindo que o professor assuma atitudes críticas quanto aos aspectos de sua proficiência e conduza seu próprio processo de formação na língua (Almeida Filho; Eres Fernández, 2019).

Em concordância com os referenciais citados, Leffa (2001) afirma que a competência lexical pode ser medida pelo número de palavras que ele conhece, quantitativo que aumenta gradativamente à medida que o aprendiz avança nos estudos (Leffa, 2001). Em suas palavras,

À medida que sua competência lexical se desenvolve, ele se torna capaz de estabelecer as relações paradigmáticas (sinônimos, antônimos, etc.) e sintagmáticas (que palavras podem acompanhar determinadas palavras). Aprenderá que as palavras “preciosa” e “fundamental” podem ocorrer freqüentemente com “pedra”, formando expressões como “pedra preciosa” e “pedra fundamental”, mas que apenas “fundamental” ocorrerá freqüentemente com “ensino” (“ensino fundamental”), sendo rara a expressão “ensino precioso” (Leffa, 2001, p. 31).

Em seu estudo acerca da competência lexical, Sandman (1990) destaca a sua atuação em dois momentos: o primeiro na composição da análise e na interpretação das unidades lexicais presentes no léxico; o segundo na formação ou entendimento de novas palavras seguindo os modelos ou regras gramaticais da língua.

Tais contribuições também são observadas na obra de Marconi (2000), que considera a competência lexical como uma estrutura dividida em dois aspectos básicos relacionados à divisão do trabalho linguístico: o primeiro, o referencial, é relevante para a aplicação das palavras ao mundo real (nomear, designar, responder a perguntas, reconhecer objetos e ações);

e o segundo, o inferencial, diz respeito à capacidade de lidar com uma rede de conexões entre palavras, inferências semânticas, paráfrases, definições, sinônimos etc.

Para Leffa (2001) e Nadin (2015), a competência lexical está inserida no conjunto de competências que formam a competência comunicativa, desenvolvidas e aperfeiçoadas ao longo da vida. Acreditamos que a competência lexical deve ser trabalhada de maneira contextualizada e significativa, permitindo o desenvolvimento de habilidades que auxiliem a estabelecer relações entre palavras e a compreender as suas variações de sentido.

3.2.2 O ensino do léxico em Língua Estrangeira

O ensino e a aprendizagem do léxico são componentes essenciais no processo de aquisição de uma língua, materna ou estrangeira. O léxico, que envolve o conhecimento e o uso das palavras, vai além da mera memorização; ele está interligado à compreensão de conceitos, de contextos e à capacidade de se comunicar de maneira eficaz. Em uma era de globalização e de comunicação intercultural, a habilidade de dominar o léxico em diferentes idiomas se torna um diferencial para a interação no mundo moderno. O ensino do léxico, portanto, precisa ser estruturado e eficaz, considerando métodos que propiciem ao aprendiz não apenas o conhecimento das palavras, mas também sua aplicação em situações reais de comunicação.

Embora saibamos que o léxico desempenha um papel importante na aquisição de uma língua estrangeira, Zimmerman (1997) pontua que, ao longo da história, muito se priorizou o ensino e a aprendizagem com foco na sintaxe e na fonologia, como pode ser observado nos diferentes métodos e abordagens. Isso também é apontado por Meara (1984), ao afirmar que

Os próprios alunos são os primeiros a identificar os problemas lexicais como sendo sua maior fonte de problemas na segunda língua, e esta auto-avaliação é sustentada por grandes coletas de erros que - como o corpus Utrecht - mostram, de maneira consistente, que os erros lexicais superam os erros gramaticais na razão de três ou quatro por um (Meara, 1984, p. 229).

Em uma breve análise de como o léxico foi tratado nos estudos de línguas estrangeiras, verificamos que, entre os séculos XIX e XX, no Método de Tradução e Gramática, o léxico era selecionado em função de textos literários, e os alunos eram encorajados a memorizar listas bilíngues de palavras organizadas por campos semânticos, frequentemente descontextualizadas. Essa prática focalizava mais na tradução do que na compreensão real da língua-alvo em situações práticas.

Em 1874, Sauveur propôs o Método Direto, uma abordagem que pretendia ensinar a partir da associação direta entre o significado e a língua-alvo, sem o uso de tradução. O vocabulário utilizado nas aulas era simples e familiar, buscando uma aprendizagem mais natural e contextualizada. Conectando-se ao Movimento Reformista, iniciado por Henry Sweet em 1880, esse método reforçava a ideia de que as palavras deveriam ser selecionadas com base em sua simplicidade e utilidade dentro da realidade do aprendiz.

Com o início do século XX, outros movimentos continuaram a moldar o ensino do léxico, como o Movimento de Controle do Vocabulário, representado por Michael West na década de 1930. Destacou-se a importância de um maior domínio lexical, especialmente para melhorar a habilidade de leitura. Nesse mesmo período, o Ensino Situacional de Línguas, promovido por Palmer e Hornby, deu prioridade ao ensino do vocabulário, considerando-o um dos aspectos mais importantes da aprendizagem de uma língua estrangeira.

Nas décadas de 1940 e 1950, o foco mudou com o surgimento do Método Audiolingual. Nessa abordagem, influenciada pelas teorias behavioristas de Skinner, a pesquisa sobre o léxico perdeu espaço, já que o ensino priorizava as estruturas gramaticais, o sistema fonológico e o uso de *drills* (repetição de estruturas gramaticais), acreditando-se que aprender muitas palavras poderia desviar o aluno do objetivo principal.

O Método Audiovisual, que também surgiu nessa época, trouxe um foco diferente, enfatizando a estrutura da linguagem de maneira mais ampla, incluindo não apenas o vocabulário, mas também os aspectos verbais, os não verbais (por meio de imagens projetadas), o ritmo e a entonação, por meio de uma “prática controlada da língua” (Bloomfield, 1942; Brown, 1980).

A partir de 1970, a Abordagem Comunicativa transformou o ensino de línguas ao dar ênfase ao uso do léxico como suporte essencial para a comunicação. No entanto, o ensino do vocabulário não era sistematizado, pois se acreditava que a exposição contínua ao vocabulário era suficiente para que os alunos inferissem seu significado. Quanto às produções nacionais, o linguista Almeida Filho tem um papel de destaque na Abordagem Comunicativa, por meio de representações para a competência comunicativa dentro do ensino de línguas estrangeiras no Brasil (Almeida Filho; Franco, 2009).

Seguindo essa linha, a Abordagem Natural, desenvolvida por Krashen e Terrel (1983) na década de 1980, também não priorizava o ensino explícito do vocabulário, centrando-se na comunicação e no que fosse relevante para o aluno. A ênfase estava na compreensão e não na precisão gramatical, conferindo ao léxico o papel de “portador de significado” (Zimmerman, 1997, p. 15).

Atualmente, o CEFR retomou a Abordagem Comunicativa, formalizando a competência lexical, que envolve a compreensão de elementos lexicais, como expressões fixas e palavras isoladas (palavras das classes abertas, como nome, adjetivo, verbo e advérbio), e de elementos gramaticais, refletindo uma visão mais equilibrada do ensino de línguas, que integra tanto o léxico quanto a gramática de forma interdependente (Council of Europe, 2020).

Os métodos e abordagens refletem-se em mudanças nas perspectivas pedagógicas e na compreensão de como as línguas estrangeiras são adquiridas ou ensinadas. Essas ações não só revelam a evolução do ensino de línguas, mas também nos ajudam a compreender como o léxico tem se transformado em um componente principal dentro da aquisição das habilidades linguísticas dos aprendizes.

Em conclusão, o ensino do léxico evoluiu de uma prática baseada na memorização e na descontextualização para abordagens mais dinâmicas, que integram o vocabulário ao contexto comunicativo e à realidade do aprendiz. A evolução dessas metodologias reflete a busca constante por métodos mais eficazes e naturais de aprendizagem de línguas, nos quais o léxico desempenha um papel central na capacidade de comunicação e de compreensão da língua-alvo.

Historicamente, como destacado por Biderman (1996), desde a década de 1940, tem-se adotado o uso de listas de palavras, ou *index verborum*, no ensino e na aprendizagem do vocabulário de uma segunda língua, baseando-se na frequência de seu uso. No entanto, como ressaltam Nation (1990, 2005) e Nation e Newton (1997), o conhecimento lexical vai muito além da simples frequência de palavras. Para os autores, o aprendizado do léxico envolve três aspectos principais: o conhecimento da forma das palavras, tanto na fala quanto na escrita; a compreensão de seu significado e conceito; e, finalmente, o uso das palavras, que abrange funções gramaticais e contextuais.

Leffa (2000) complementa essa visão ao afirmar que “[...] a língua não é só léxico, mas o léxico é o elemento que melhor a caracteriza e a distingue das outras” (Leffa, 2000, p. 17). A aprendizagem do léxico, tanto pensando na língua estrangeira quanto na materna, oscila entre o “interno (*output*) e externo (*input*)”, sendo interno tudo aquilo que é oferecido ao aprendiz, como os dicionários para estudantes, linguística de corpus ou exercícios específicos de léxico, e o externo a prática do aprendiz a fim de adquirir e ampliar seu vocabulário (Leffa, 2000, p. 22).

Gil (2016) também traz contribuições importantes ao destacar duas práticas de ensino do léxico: a primeira ocorre de forma incidental, a partir da exposição do aluno aos textos e

às palavras; a segunda por meio de interferência e de práticas intencionais, principalmente no meio escolar. Ambas as abordagens são válidas e podem ser complementares, dependendo do contexto de ensino e dos objetivos do aprendiz.

Em suma, o ensino do léxico em língua estrangeira extrapola a simples memorização de listas de palavras e da frequência de uso, como apontado por Biderman (1996). A aprendizagem lexical abrange múltiplos aspectos, desde o conhecimento formal e semântico até o uso contextual e gramatical das palavras (Nation, 1990, 2005; Nation e Newton, 1997).

Além disso, é importante equilibrar abordagens incidentais, que ocorrem naturalmente por meio da exposição, com práticas intencionais e sistemáticas (Leffa, 2000; Gil, 2016), que proporcionam um suporte mais estruturado ao aprendiz. Essas diferentes perspectivas, quando integradas, podem contribuir significativamente para um aprendizado mais profundo e eficaz do vocabulário em uma língua estrangeira.

Pensando na aprendizagem do léxico como parte da formação continuada de professores de LI, principalmente daqueles que compõem o quadro da Educação Básica no Paraná, percebemos que esse aspecto não faz parte do foco principal do Estado, visto que as formações oferecidas prezam mais pelas práticas metodológicas do que pela formação linguística do professor. Por mais que nos sirva como objeto de análise os aspectos lexicais dos cursos *online* em pauta, ressaltamos que tais elementos não são explicitamente abordados como parte da formação continuada dos professores de inglês do Paraná.

A partir de uma análise prévia do *corpus* desta pesquisa, percebemos que o foco no ensino do léxico está bem presente nos cursos *online* de LI citados e conseguem trabalhar de forma contextualizada, seja por meio de questões de compreensão textual ou no uso de vocabulário dentro de situações temáticas. Diante disso, na seção seguinte, destacamos algumas estratégias de aprendizagem do léxico na LI, que servem de base teórica para a análise do *corpus* no capítulo 4.

3.3 Estratégias de aprendizagem do léxico na língua inglesa

Fernández López (2004) compreende por estratégias de aprendizagem as “[...] operações mentais, mecanismos, técnicas, procedimentos, planos ou ações concretas [...]” (Fernández López, 2004, p. 412) que, ao serem realizados pelo aprendiz, mobilizam recursos que aumentam a eficácia da aprendizagem. Há vários aspectos que podem ser abordados quando tratamos das estratégias de aprendizagem no léxico. Neste trabalho, aprofundamo-nos nos aspectos dos campos lexicais, das traduções e de seus equivalentes, além de analisarmos

questões de multimodalidade por meio do uso de imagens e as relações entre significantes e seus significados.

Paiva (2004, p. 12-14) agrupa as estratégias de aprendizagem de vocabulário em quatro categorias: i) estratégias metacognitivas, utilizadas para organizar e avaliar a aprendizagem; ii) estratégias cognitivas que implicam a utilização de processos mentais, como a contextualização, a cópia, a inferência, a repetição, a tradução, o uso de imagens etc.; iii) estratégias sociais que envolvem o aprender com o outro; e iv) estratégias de comunicação ou compensação, relacionadas às estratégias que o aprendiz realiza a fim de superar ausência de conhecimento durante o ato de comunicação, das quais destacamos a estrangeirização, a paráfrase e o uso de palavras com sentidos aproximados.

Oxford (1990) define as estratégias de aprendizagem como sendo ações específicas realizadas pelo aprendiz que tornam o ensino mais eficaz, fácil e, e divide as estratégias em duas vertentes: diretas (estratégias de memorização, cognitiva, de compensação ou comunicação) e indiretas (estratégias metacognitivas, afetivas ou sociais).

Percebemos que tanto as estratégias cognitivas dos estudos de Paiva (2004) quanto às estratégias diretas propostas por Oxford (1990) apresentam processos mentais relacionados à aquisição de léxico que envolvem recursos para a compreensão, para a utilização e para a retenção de palavras, assim como os recursos observados em uma análise prévia dos cursos *online* de LI selecionados para esse trabalho.

Assim, tais estratégias servem como base para a análise do *corpus*, levando em consideração três aspectos importantes da aprendizagem do léxico: a) campos lexicais; b) equivalentes e traduções; ou c) por multimodalidade. Nesse último, destacamos o uso de imagens para a análise do material coletado, além da incidência de uso de vídeos e áudios como suporte de textos multimodais. Todos esses três aspectos são explorados nas subseções seguintes.

3.3.1 Campos lexicais

Os campos lexicais podem ser descritos por alguns linguistas aplicados como agrupamentos de palavras que compartilham significados ou como palavras que pertencem a uma mesma área conceitual. Tais campos se relacionam pela semântica, ou seja, pelos seus significados, e formam um sistema interdependente dentro da língua. Essas palavras não precisam ter significados idênticos visto que podem ter relações entre si, mas sim devem estar ligadas por um contexto comum, como vemos no campo lexical da “educação”, que inclui

palavras como escola, aluno, professor, ensino e aprendizagem. A relação entre essas palavras facilita a organização mental do vocabulário e contribui para a compreensão e produção de textos em um determinado contexto.

Genouvrier e Peytard (1974) se referem aos campos lexicais como um conjunto de palavras em uma língua que designam “[...] diferentes aspectos de uma técnica, de um objeto, de uma noção [...]” (Genouvrier; Peytard, 1974, p. 318), como o que encontramos no campo lexical de “automóvel”, da “aviação”, dentre outros. Os autores também afirmam que os campos lexicais podem variar de acordo com os grupos sociais onde estão inseridos.

Os estudos de Coseriu (1981) também se destacam quanto ao entendimento de campos lexicais, sendo definidos pelo autor como sendo uma “[...] estrutura constituída por lexemas ou unidades léxicas, que se dividem em zonas de significação contínua e comuns, e se encontram em oposição imediatas umas com as outras” (Coseriu, 1981, p. 210).

Para Abbade (2011), o estudo dos campos lexicais se iniciou a partir dos campos linguísticos, teoria defendida por Jost Trier (1931), para quem as palavras têm dependência umas das outras, como em uma cadeia, e qualquer mudança dentro do conceito de uma palavra acaba por modificar os conceitos de palavras vizinhas, e assim por diante (Trier, 1931). Abbade (2011) também destaca que as palavras “[...] formam um campo linguístico através de um campo conceitual e exprimem uma visão do mundo de acordo com a reconstituição que elas possibilitam” (Abbate, 2011, p. 1338), sendo os campos lexicais, juntamente com os semânticos, uma divisão dos campos linguísticos mencionados.

Pensando no papel dos campos lexicais no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, Barbosa (2000, p. 95-120) aponta que, ao apresentar o vocabulário de forma agrupada por campos lexicais, os professores ajudam os alunos a compreender as conexões entre as palavras e a forma mais adequada e fluente que elas podem ser utilizadas.

Nos cursos *online* que compõem o *corpus* desta pesquisa, conseguimos observar, de forma recorrente, uma grande presença de atividades voltadas à prática da LI por meio de campos lexicais, por exemplo, as lições iniciais que abordam a temática de família. Nelas, as palavras relacionadas aos membros familiares – *mother* (mãe), *father* (pai), *brother* (irmão), *sister* (irmã), dentre outros – são apresentadas quase que de forma semelhante, a fim de fixar as suas estruturas e contextos de uso. Tais observações são mais aprofundadas no Capítulo 4, reservado para a análise do *corpus*.

Apesar de muito explorado em livros didáticos e em sequências didáticas que compõem os cursos de línguas estrangeiras, encontramos poucas referências do uso de

campos lexicais como partida do aprendizado de uma língua. Outro aspecto presente no aprendizado do léxico é a tradução, assunto da próxima subseção.

3.3.2 Tradução e equivalentes

No ensino de línguas estrangeiras, notamos uma grande necessidade em traduzir as palavras principalmente pela busca por equivalentes perfeitos, o que demonstra ser uma tarefa difícil visto que, segundo Xatara (2001), a tradução como uma ação de equivalência de significados entre línguas é algo irreal. Faz-se oportuno ressaltar que é importante que o tradutor ou o aprendiz compreenda primeiramente o papel daquela palavra em foco no sistema linguístico da língua-alvo e da língua materna.

Sobre tradução, Welker (2003, p. 149-162) acredita que há a necessidade de uma progressão, principalmente nos níveis iniciais, como por meio da tradução de frases isoladas e não autênticas até chegar a situações reais de comunicação. Salientamos que a tradução não deve se restringir apenas à equivalência literal, mas pode ser usada para promover uma reflexão sobre as diferenças culturais e contextuais entre as línguas. De acordo com Xatara (2001), tal abordagem nos permite relacionar palavras e expressões de maneira mais profunda, ajudando na retenção do vocabulário e no uso apropriado em diferentes contextos. A autora também sugere que o uso de equivalentes traduzidos oferece uma base para a familiarização inicial com o léxico, sobretudo em níveis principiantes, em que o foco está na construção de um repertório básico de palavras e expressões (Xatara, 2001).

Dubuc (1985) considera duas palavras como equivalentes se ambas “[...] possuem uma identidade inteira de sentido e de usos em um mesmo domínio de aplicação” (Dubuc, 1985, p. 55), ou seja, mesmo conteúdo semântico e mesmo uso em ambas as línguas (Hillesheim, 2021). Contudo, sabemos que dificilmente encontraremos uma equivalência perfeita entre elas, visto que o uso das palavras varia com os contextos em que estão inseridas. Assim, cabe ao aprendiz o conhecimento lexical prévio e contextual em que a palavra se insere, seja em um texto ou em ações de comunicação oral, a fim de que o processo de ensino e aprendizagem seja atingido na língua-alvo, evitando a tradução ou a busca por equivalentes de uma palavra de forma isolada.

3.3.3 Multimodalidade e o uso de imagens

Por muito tempo, a imagem era tratada como apenas um suporte ao texto escrito, porém, devido aos avanços da tecnologia e a expansão das multimídias em nosso dia a dia, passamos por uma inserção crescente de imagens nos diversos contextos de interação social e, conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Dionísio (2006) apresenta uma noção mais clara dessa relação entre multimodalidade e o uso de imagens:

[...] imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. Com o advento das novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos layouts, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual (Dionísio, 2006, p. 131).

Vieira *et al.* (2007) complementam a ideia de que os textos pós-modernos necessitam de cores e de recursos visuais mais elaborados, a partir da junção entre novas ferramentas tecnológicas, sons e movimentos que, unidos, ajudam na construção de novos sentidos, exigidos pelas novas formas de comunicação. Tais características se destacam nos textos e nas atividades encontradas em nosso *corpus*, servindo como um apoio ao aprendiz durante a sua trajetória nos estudos, principalmente para aqueles que ainda estão em nível básico de conhecimento linguístico da LI.

Quanto às concepções, a multimodalidade, na Linguística, se refere ao estudo de como diferentes modos de comunicação interagem entre si para criar significados, a partir da junção de diversos modos semióticos. A multimodalidade não se restringe apenas à linguagem verbal escrita ou falada, mas engloba uma variedade de formas de comunicação como imagens, gestos, sons, expressões faciais, organização espacial e até objetos físicos.

Neste trabalho, o foco da análise está somente no uso de imagens como forma de multimodalidade no processo de aprendizagem de uma língua, com base nos estudos de letramento multimodal de autores como Almeida (2009), Kress e Van Leeuwen (2006), Sabino-Luiz (2023) e Vieira *et al.* (2007). Tal foco se justifica pela grande presença de material visual que compõem nosso *corpus*, porém, quando necessário, fizemos algumas menções às ocorrências de vídeos ou áudios na análise.

O termo multimodalidade, de forma abrangente, se refere ao “[...] uso integrado de diferentes recursos comunicativos, tais como a linguagem, imagens, sons e música em textos multimodais e eventos comunicativos” (Van Leeuwen, 2011, p. 668), visto que, dentro das

práticas sociais, os interlocutores se utilizam de formas de comunicação onde vários modos semióticos se integram.

Os textos multimodais desempenham um papel essencial na construção de significados durante a leitura, pois articulam elementos verbais e não verbais. Segundo Vieira *et al.* (2007), a leitura crítica só se concretiza quando o leitor considera a interação entre diferentes recursos semióticos, como palavras e imagens. Dessa forma, interpretar textos multimodais torna-se uma habilidade fundamental para a participação ativa na sociedade, que se comunica por meio de diversas formas simbólicas.

A multifuncionalidade dos textos traz novas perspectivas sobre leitura e escrita, colocando em evidência o fato de que a comunicação não se restringe à linguagem verbal. Diante da diversidade de formas expressivas, a palavra isolada muitas vezes não basta para representar e compartilhar significados de maneira eficaz, reiterando a concepção de Kress (2010) de que não há textos constituídos de um modo semiótico, mas sim por vários modos e recursos. Dessa forma, a comunicação tem evoluído para integrar múltiplos sistemas semióticos, tornando-se cada vez mais complexa e abrangente.

Pensando no ensino e aprendizagem de línguas, Almeida (2009, p. 178-179) acredita que a multimodalidade, aqui considerando a integração entre a linguagem verbal e a linguagem visual, possibilita que o professor amplie as suas práticas pedagógicas a partir do momento em que as imagens deixam de servir apenas como apoio lúdico e passam a auxiliar no desenvolvimento de uma maior capacidade crítica de sua própria realidade.

Com base nessas concepções, ao explorarmos a integração de elementos multimodais, Sabino-Luiz (2023, p. 6) argumenta que o uso do discurso multimodal se caracteriza em uma estratégia de aprimoramento da comunicação, de forma a torná-la mais eficaz e significativa. Tanto as ilustrações quanto os vídeos têm funções cognitivas e semióticas essenciais para a compreensão do léxico pelo aprendiz de uma língua estrangeira, ao complementar e exemplificar as informações repassadas. Esse fato pode ser visto no uso de imagens, áudios e vídeos presentes em diversos materiais didáticos que visam ao ensino e à aprendizagem da LI, tal como visto nos cursos *online EnglishCentral*, *LIFT* e *Learn English*. Os recursos multimodais, nesses cursos, são utilizados nos seguintes modelos de atividades em que o aprendiz é levado a relacionar: a) a imagem com seu conceito na língua-materna; b) a imagem e seu correspondente em Língua Inglesa; e c) por meio de práticas que interligam três habilidades distintas, por exemplo, ouvir e repetir uma frase ou palavra isolada, utilizando as imagens como suporte de compreensão.

É claro que, ao mencionarmos a multimodalidade atrelada ao ensino e à aprendizagem de uma língua, Dionísio (2006, p. 130) ressalta a importância de o aprendiz em compreender, primeiramente, a necessidade em desenvolver a capacidade leitora de textos multimodais presentes nos atuais veículos de informação e comunicação. Podemos, portanto, perceber que o uso de cursos *online* aliado à aprendizagem de uma língua, em específico LI, tem facilitado o desenvolvimento de tal capacidade leitora por serem, em sua maioria, construídos com base em textos multimodais.

No capítulo seguinte, analisamos de que forma são apresentados os conteúdos nos cursos *online* de LI escolhidos com base nas estratégias de ensino do léxico, a fim de que possamos compreender como ocorre a aprendizagem do léxico na formação continuada dos professores de inglês a partir do uso desses recursos digitais de ensino.

4 METODOLOGIA, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE *CORPUS*

Este capítulo analisa detalhadamente o *corpus* selecionado. Primeiramente, descrevemos os procedimentos metodológicos, desde os critérios de escolha do tema e do *corpus* até os processos de geração dos dados coletados para análise. Posteriormente, analisamos os dados coletados por meio de *printscreens* (capturas de telas) das atividades que compõem os cursos *online* de LI.

Esse movimento analítico se faz pela necessidade de compreender a forma como o léxico é apresentado nos materiais utilizados para estudo e formação continuada do professor de LI, em específico aqueles que atuam na Educação Básica do Paraná, em colégios estaduais. Por meio das teorias e conceitos levantados nos capítulos anteriores, desenvolvemos discussões pertinentes que embasam nossa análise, envolvendo as estratégias de aprendizagem do léxico, como o uso de campos lexicais, a tradução e equivalentes e multimodalidade com foco no uso de imagens, presentes no ensino da LI.

4.1 Procedimentos metodológicos

4.1.1 A escolha do tema e do *corpus*

A temática proposta neste trabalho foi traçada em consonância com a linha de pesquisa *Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino*, que faz parte do programa de Pós-Graduação em Letras da Unioeste, *campus* de Cascavel - PR. Alinhada aos estudos da Lexicologia e ao ensino de línguas estrangeiras, a escolha do tema partiu da experiência da pesquisadora como professora de LI na rede estadual do Paraná e seu recente trabalho como coordenadora do Programa Inglês Paraná, no Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu - PR, abrangendo não somente o ensino do inglês aos alunos da rede, mas também a formação continuada de professores de LI, foco principal desta pesquisa.

Juntamente com o avanço das TDICs e o crescente uso das metodologias ativas em sala de aula, a formação de professores ganhou destaque e espaço nas discussões educacionais. A formação continuada, além de promover novos conhecimentos e aperfeiçoar a prática pedagógica, auxilia o professor a se aproximar cada vez mais da realidade digital de seu aluno, criando um ambiente em que possam pensar e utilizar de forma crítica as ferramentas digitais e midiáticas. Como complemento às ações tecnológicas em sala de aula, algumas propostas são sugeridas e ofertadas aos professores como um meio de formação

continuada com relação às competências linguísticas em LI, aqui exemplificadas pelos cursos *online*.

Sendo assim, a escolha do *corpus* seguiu critérios estabelecidos a partir da necessidade de analisar materiais que envolvem a formação continuada de professores de LI do estado do Paraná, um dos estados brasileiros que se destaca pela articulação de uma variedade de recursos educacionais digitais aos componentes curriculares da Educação Básica e à própria formação continuada do professor de inglês. Dessa forma, selecionamos três cursos *online*, o *EnglishCentral*, o LIFT e o *Learn English*, por serem gratuitos aos professores da rede estadual do Paraná, de acesso amplo, e por estarem alinhados às diretrizes da BNCC (Brasil, 2018a) e do CEFR (Council of Europe, 2020). O curso *EnglishCentral* atua como ferramenta principal de formação continuada de professores vinculados à SEED/PR por meio do Programa Inglês Professor. O curso LIFT, além de ser uma produção nacional, ainda tem como público-alvo o ensino de LI para professores de escolas públicas ou privadas. Por fim, o curso *LearnEnglish* foi escolhido por ser de acesso livre, gratuito e um curso *online* com público-alvo global.

A seleção foi orientada pelas diretrizes do CEFR (Council of Europe, 2020) e pelos estudos de Biderman (2001a) sobre a organização do léxico na aprendizagem de línguas. Além disso, levando em conta a competência digital dos professores, apoiamos-nos no DigCompEdu (Redecker; Punie, 2017) e no *ICT Competency Framework for Teachers* (Unesco, 2018), explorados no segundo capítulo, os quais destacam a necessidade de formar educadores para o uso crítico e autônomo das TDICs.

Também foi considerada a relevância desses cursos para a formação linguística dos professores, uma vez que, como destacado no capítulo 1 desta pesquisa a partir do estudo de Almeida Filho (2014), a competência linguístico-comunicativa é fundamental para o desempenho docente. Além disso, a análise do léxico nesses cursos permite compreender como as estratégias de ensino (campos lexicais, tradução e equivalentes e multimodalidades) são aplicadas na prática, conforme abordado no terceiro capítulo.

4.1.2 Tipo de pesquisa e a geração dos dados

Esta pesquisa realizada tem natureza qualitativa, com foco na análise descritiva e interpretativa dos dados coletados. Enquadra-se na área da Linguística e fundamenta-se na Lexicologia, com abordagem qualitativo-interpretativista, a fim de promover análise de dados e reflexão partindo de situações específicas, assim como orienta Bortoni-Ricardo (2008). Essa

perspectiva metodológica é a que melhor se encaixa no tema deste estudo por conta da leitura e da reflexão analítica do *corpus* escolhido. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008),

Segundo o paradigma interpretativista, surgido como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32).

Sendo assim, em concordância com Bortoni-Ricardo (2008), a análise do *corpus* deste estudo não foi realizada sem considerar a experiência do pesquisador e sem uma interpretação mais subjetiva dos dados.

A pesquisa bibliográfica ocupa um espaço de destaque neste trabalho, visto que todo o arcabouço teórico que serve como base para as análises do *corpus* provém de publicações de cunho científico e nos permite ter um panorama geral das discussões mobilizadas no estudo. Além de documentos norteadores nacionais e internacionais, apresentamos a base teórica por meio de estudos, artigos, teses e dissertações. O estudo também tem caráter documental, uma vez que utilizamos recortes de materiais diversos que ainda não receberam devido tratamento analítico, nesse caso, as atividades que compõem os cursos *online* pertencentes ao *corpus*.

Para a geração dos dados, foram utilizadas capturas de tela (*printscreens*) das atividades presentes nos cursos *online*, com ênfase nas lições iniciais (nível A1), que abordam temas como “fale sobre você” (*introduce yourself*) e “família” (*family*). Esses temas foram escolhidos por serem fundamentais para o nível básico de proficiência em línguas estrangeiras, conforme estabelecido pelo CEFR (Council of Europe, 2020, p. 49). A análise se baseia nas três estratégias de ensino do léxico discutidas no terceiro capítulo, especialmente no que se refere aos campos lexicais, à tradução e equivalentes e à multimodalidade (com o foco no uso de imagens), selecionadas como sendo as de maior relevância para os resultados esperados. Além disso, foram considerados alguns referenciais teóricos apresentados no segundo capítulo, como o *DigCompEdu* e o *ICT Competency Framework for Teachers*, que orientam o desenvolvimento de competências digitais em contextos educacionais.

4.2 Análise do *corpus*

A estrutura da análise do *corpus* neste trabalho teve como base a pesquisa de Hillesheim (2021) cujo tema abarcou a forma como o léxico em LI é apresentado nas atividades gamificadas em aplicativos móveis, assim como as principais estratégias empregadas.

Os dados foram coletados durante o segundo semestre de 2024, levando em consideração apenas as atividades presentes nos níveis básicos (A1) de cada curso analisado, contemplando as seguintes temáticas: “fale sobre você” (*introduce yourself*) e “família” (*family*), por estarem presentes nas primeiras lições e por servirem como base para o nível A1 do CEFR, no qual se espera que o aprendiz compreenda e utilize expressões familiares e de seu cotidiano (Council of Europe, 2020, p. 49). De acordo com o CEFR,

O nível A1 (Iniciação) é considerado o nível mais baixo do uso gerativo da língua – aquele em que o aprendente é capaz de interagir de modo simples, fazer perguntas e dar respostas sobre ele próprio e sobre os seus interlocutores, sobre o local onde vive(m), sobre as pessoas que conhece(m), sobre as coisas que possui(em), intervir ou responder a solicitações utilizando enunciados simples acerca das áreas de necessidade imediata ou de assuntos que lhe são muito familiares, em vez de se basear apenas num repertório bem treinado e finito, organizado lexicalmente, de expressões específicas à situação (Council of Europe, 2020, p. 61, tradução nossa).

Conforme explicitamos no segundo capítulo, os três cursos *online* em análise têm interfaces bem distintas: no curso da *EnglishCentral*, encontramos as atividades divididas em seções de vídeo, cursos, lista de vocabulário, pronúncia e aulas ao vivo; o curso LIFT apresenta uma sequência didática progressiva, muito semelhante aos livros didáticos, dividindo-se em níveis, unidades e lições; e o curso *Learn English* contém atividades separadas por quatro habilidades de comunicação – *listening* (audição), *reading* (leitura), *writing* (escrita) e *speaking* (fala) –, tópicos gramaticais e seção de vocabulário. Para esta pesquisa, escolhemos uma seção principal para a análise, seguida por breves observações acerca das demais seções que compõem os cursos, abrindo possibilidades para futuras investigações.

Tanto o curso *online* LIFT como o *Learn English* têm acesso gratuito e liberado a qualquer professor, seja de LI ou não, que queira o utilizar. Enquanto o LIFT tem uma sequência didática bem estruturada, o *LearnEnglish* se assemelha muito a um repositório de atividades, englobando todas as quatro habilidades linguísticas (*listening*, *reading*, *writing* e

speaking), além de uma seção apenas para vocabulário. Já o curso *EnglishCentral*, que compõe o Programa Inglês Professor na rede estadual do Paraná, o acesso é gratuito e livre apenas para professores de LI atuantes nos colégios estaduais do Paraná, assim como seu uso é obrigatório na formação continuada ofertada pela SEED/PR, como demonstra o Quadro 3.

Quadro 3 - Visão geral do *corpus* selecionado

	INTERFACE	ACESSO	PÚBLICO-ALVO
<i>EnglishCentral</i>	Atividades divididas em seções (vídeos, cursos, vocabulário, pronúncia e aulas ao vivo)	Gratuito (Programa Inglês Professor - SEED/PR)	Professores de Língua Inglesa do estado do Paraná
LIFT	Sequência didática progressiva	Gratuito	Professores de Língua Inglesa do Brasil
<i>Learn English</i>	Atividades divididas nas quatro habilidades (<i>listening, reading, writing e speaking</i>)	Gratuito	Estudantes de Língua Inglesa

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Deixamos claro que, em todos os recursos educacionais digitais analisados, a separação por níveis de acordo com o CEFR, documento de referência para ensino de línguas estrangeiras, está presente de forma clara em sua interface. Ressaltamos também que a estrutura dos cursos *online* em análise (interface, tela inicial e divisão de lições e atividades) já foi mencionada no segundo capítulo, a respeito das competências digitais.

Nas subseções seguintes, exploramos e analisamos, individualmente, cada um dos cursos *online* pertencentes ao *corpus*.

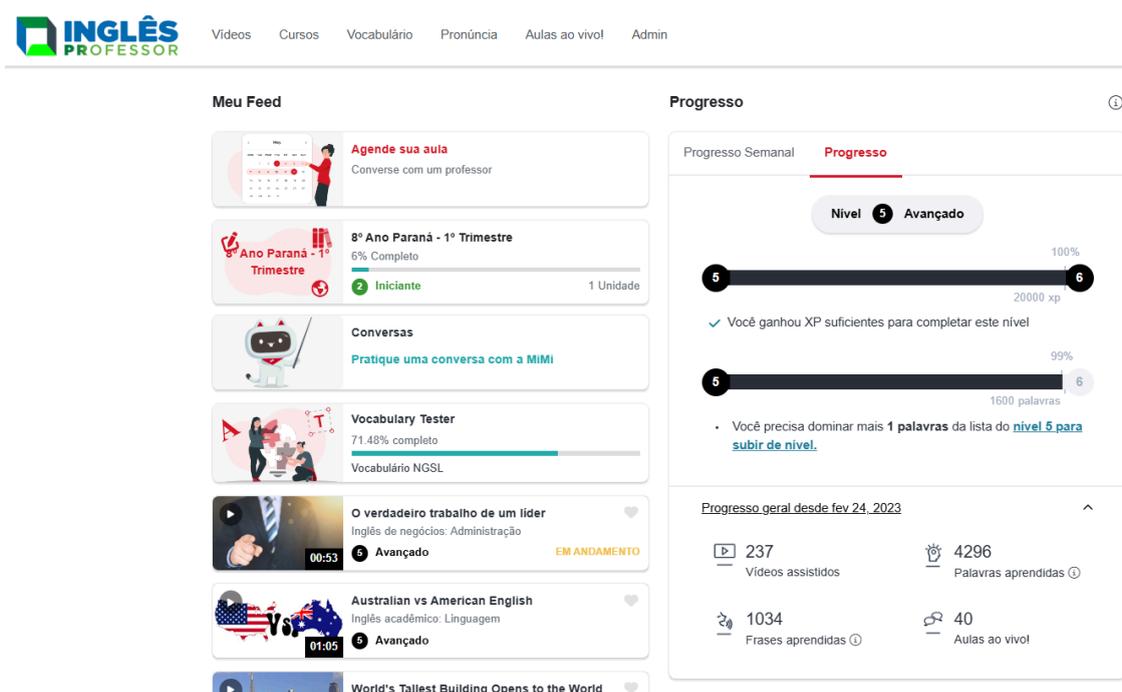
4.2.1 *EnglishCentral* (Programa Inglês Professor)

De acordo com o segundo capítulo, quando tratamos da estrutura de cursos de inglês, como a que observamos no site da *EnglishCentral*, encontramos uma organização voltada ao estudo autônomo do aluno, sem a obrigatoriedade de passar por uma sequência didática linear. Nesse curso, a aprendizagem ocorre de diversas formas, englobando as quatro habilidades de comunicação: *listening* (escuta), *reading* (leitura), *writing* (escrita) e *speaking* (fala).

Após uma autoavaliação, em que o aprendiz se encaixa em um dos sete níveis disponíveis, todos em conformidade com os níveis do CEFR (Council of Europe, 2020), ele também poderá escolher por onde começar, seja com vídeos ou cursos de temáticas

específicas, aprendizagem de vocabulário descontextualizado, pelas listas de palavras mais comuns para seu nível CEFR ou por meio de frases dadas, como exercícios de prática oral após as aulas ao vivo. Todo o progresso obtido pelo aprendiz é registrado em forma de XP, ou *experience points*, pontos de experiência coletados durante seus estudos, como observamos na Figura 10:

Figura 10 - Painel de progresso: “Meu Inglês”



Fonte: Site do EnglishCentral (2024).

Quando a opção de “Cursos” é selecionada, o aluno consegue navegar entre blocos de atividades temáticas, classificados em três níveis distintos: iniciante (níveis 1 e 2), intermediário (níveis 3 e 4) e avançado (nível 5 ao 7), sendo os temas divididos em: Inglês de Negócios, Mídia, Inglês para Socialização, Viagem, Inglês Acadêmico, *Kids*, Preparação para Testes, Gramática e Comunicação. Para nossa análise, limitamo-nos apenas ao tema voltado para “Inglês para Socialização”, nos cursos Inglês Geral 1 e Inglês Geral 2.

Ao acessarmos os cursos, vemos na tela uma breve explicação do que é esperado que o aluno aprenda e o nível CEFR aos quais as atividades correspondem. Tanto no Inglês Geral 1 quanto no Inglês Geral 2, as atividades são voltadas para o nível A1 do CEFR. No primeiro, espera-se que o aluno amplie seu vocabulário básico, por meio de expressões do cotidiano, cumprimentos e números, além de funções da linguagem para comunicação, como frases utilizadas para conhecer novas pessoas, apresentar-se, além de como pedir e fornecer

informações pessoais. No segundo curso, almeja-se que o aluno se aproprie de tópicos como família, amigos, casa, alfabeto, comidas, horas e datas, além de funções da linguagem para comunicação, a exemplo de como descrever lugares e objetos, pedir por informações, aceitar e fazer pedidos. Ressaltamos que não há menções sobre conteúdos gramaticais em nenhum dos dois cursos em análise.

Cada curso contém um total de 12 unidades, compostas exclusivamente por vídeos e atividades que envolvem as habilidades de escuta, de escrita e de vocabulário, assim como atividades extras de perguntas e respostas sobre o vídeo, com o uso da IA própria da *EnglishCentral*, a MiMi.

Um ponto interessante é que cabe ao aprendiz escolher a unidade e a atividade que deseja fazer, sem a necessidade de seguir uma sequência linear; também poderá escolher o campo lexical a ser estudado, direcionando o percurso de aprendizagem de forma autônoma a partir dos seus interesses pessoais. Salientamos neste curso a flexibilização do conteúdo e a dinamicidade da aprendizagem por meio de ferramentas digitais.

Essas análises corroboram a ideia de Leffa (2001), quando menciona a importância de se levar em consideração o vocabulário a ser aprendido pelo estudante da língua, ainda mais quando cabe a ele fazer essa escolha. Além disso, a organização do curso permite a exposição ao vocabulário de forma incidental (Gil, 2016), enquanto o uso de IA para interação reforça a prática de *output* (Leffa, 2000).

Cada unidade tem um título bem sugestivo, como verificamos na Unidade 1, intitulada de “*Hello!*”. Nela, espera-se que o estudante aprenda a como dizer “oi”, a se apresentar e a dizer saudações em inglês nas cinco lições propostas, como mostra a Figura 11.

Figura 11 - Unidade 1 do curso Inglês Geral 1



Fonte: Site do *EnglishCentral* (2024).

A estrutura do curso reflete princípios do ensino de vocabulário com base em repetição espaçada e contextualização (Nation; Newton, 1997), permitindo ao aprendiz consolidar palavras novas por meio de múltiplas interações. As lições são compostas por quatro seções principais que se repetem em todas as unidades e cursos das mais variadas temáticas. Ou seja, independente do tema ou do nível escolhido pelo aluno, a estrutura de apresentação dos conteúdos será o mesmo: a) assista ao vídeo; b) aprenda as palavras; c) fale as linhas; e c) converse sobre o vídeo, como demonstra a Figura 12.

É importante mencionarmos que os vídeos são todos retirados da plataforma *YouTube*, alguns reproduzidos na íntegra e outros apenas recortes, não sendo produzidos especificamente para esse curso, independentemente do nível em que o aluno se encontra. A proposta da *EnglishCentral* é utilizar vídeos que mostram a língua em uso em situações reais, expondo o aprendiz a um material autêntico: recortes de notícias, documentários, entrevistas, programas de TV etc. Há, contudo, a presença de vídeos mais educacionais, com diálogos artificiais e encenados.

Figura 12 - Organização das lições no *EnglishCentral* no vídeo “*Talking about Family*”, curso Inglês Geral 1

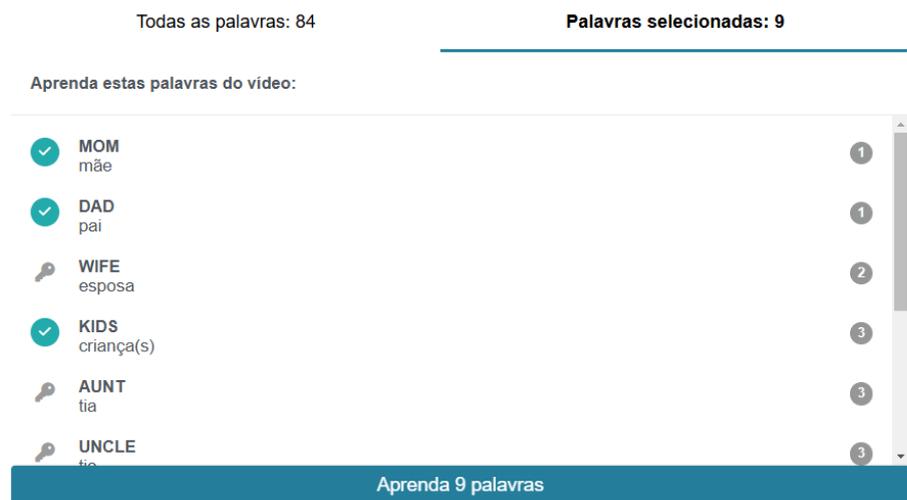


Fonte: Site do *EnglishCentral* (2024).

Assim que o aluno assiste ao vídeo desejado, são apresentados três recursos: a) legenda em inglês ou em português; b) botão “tartaruga” (deixa o vídeo em uma velocidade mais lenta); e c) palavras desconhecidas, em que o aprendiz poderá clicar na palavra desconhecida, a fim de obter a sua pronúncia, a tradução e o seu contexto dentro de uma frase em inglês.

Na seção “Aprenda as palavras”, trabalha-se a consolidação de vocabulário específico do vídeo assistido, a partir da exibição das palavras em inglês juntamente com a sua tradução na língua materna. Nela, o aluno poderá selecionar palavras específicas do vídeo e que deseja se aperfeiçoar, como observado na Figura 13. Assim, o próprio aprendiz consegue construir o arcabouço lexical que será praticado com base no campo lexical em foco na atividade, de forma isolada e gradual (Welker, 2003), de acordo com seu nível de proficiência.

Figura 13 - Construção do léxico na atividade do vídeo “*You have a big family*”, curso Inglês Geral 2



Fonte: Site do *EnglishCentral* (2024).

Paiva (2004) considera essa prática como parte das estratégias cognitivas para aprendizagem do léxico, nesse caso, por meio da repetição e da contextualização, com auxílio do vídeo que compõe a parte principal da atividade. Em adição, essa estratégia de ensino do léxico, baseada em campos lexicais, é amplamente discutida por autores como Nation (1990) e Leffa (2000), que destacam a importância de agrupar palavras por temas para facilitar a memorização e seu uso contextualizado.

O objetivo da seção, exemplificada pela Figura 13, pode ser definido pelo aluno nas configurações do site: aprender por meio de digitação ou por atividade de múltipla escolha, em que, na primeira opção, cabe ao aluno ouvir e digitar a palavra ou expressão que falta, e, na segunda opção, apenas escolher a melhor tradução para a palavra ou expressão que acabou de ouvir. Essa atividade se encontra na Unidade 2 do curso Inglês Geral 2, tem como título “*You have a big Family*”, traduzida como “Você tem uma família grande” e tem os membros da família como foco principal: *mom* (mãe), *dad* (pai), *brother* (irmão), *sister* (irmã) etc., como indicado no CEFR (Council of Europe, 2020) para o nível A1. Podemos observar o vocabulário de estudo na Figura 14, na prática de fala do vídeo “*You have a big Family*”.

Figura 14 - Prática de *speaking* do vídeo “*You have a big family*”, curso Inglês Geral 2

Todas as linhas: 17 Selecionado: 5

Fale estas linhas do vídeo:

- That's my brother David with his wife and their kids.
- Do you have any nieces or nephews?
- Just me, my mom, my dad, my brother, and my grandfather.
- Do you have an aunt or an uncle?
- I forgot about my uncle.

Você pode selecionar linhas na seção " [Todas as linhas](#) "

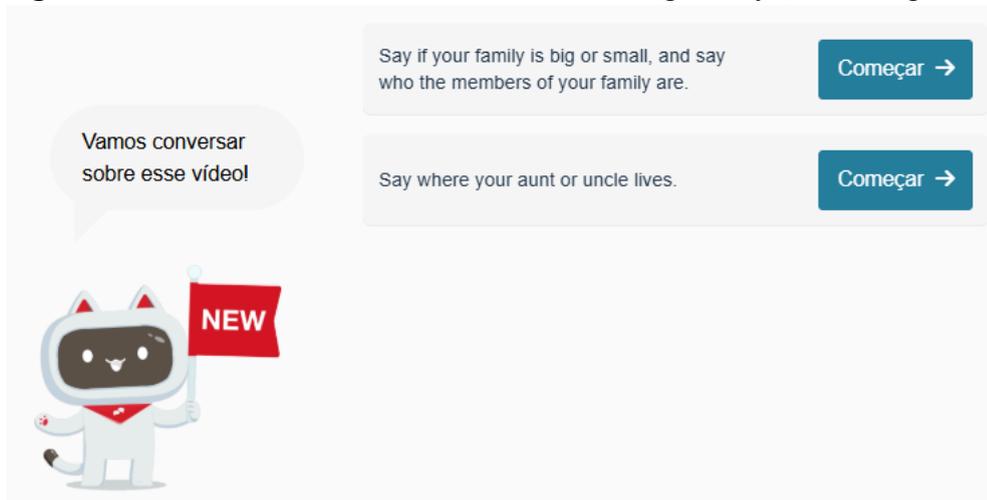
Falar 5 linhas

Fonte: Site do *EnglishCentral* (2024).

Nessa atividade, solicita-se que o aluno ouça novamente as frases selecionadas, a partir do vocabulário já consolidado na atividade anterior, de vídeo, e que repita em seu microfone a fim de que a própria IA do site corrija a sua pontuação e avalie a sua fluência, de forma bem superficial. Já as habilidades de leitura e de escrita, juntamente com a de fala, são observadas na seção de “Converse sobre o vídeo” (Figura 15), com a expectativa de que o

aluno tenha interações com a MiMi, a IA da *EnglishCentral*, com base no vídeo assistido e vocabulário aprendido anteriormente.

Figura 15 - Converse sobre o vídeo “You have a big family”, curso Inglês Geral 2



Fonte: Site do *EnglishCentral* (2024).

O aprendiz escolhe uma temática para a conversa e, ao iniciar, é orientado pela MiMi sobre o que ela deseja que ele fale, por meio de perguntas simples. A resposta poderá ser registrada por meio de gravação de voz ou digitando; caso a IA note algum erro gramatical ou de estrutura, o erro é corrigido pelo mecanismo, seguido por mais algumas perguntas relacionadas à temática do vídeo, até o aprendiz dar a conversa como encerrada.

Retomando as contribuições de Gil (2016) sobre as duas práticas de ensino do léxico, sendo elas de forma incidental (exposição do aluno aos textos e palavras) ou por inferência (por meio de práticas intencionais), a partir das atividades analisadas, verificamos que os alunos, além de serem expostos de forma repetida ao novo vocabulário, são instigados a aplicar as palavras aprendidas, como na prática com a MiMi, a IA que faz perguntas com base na temática da lição. Acreditamos que as atividades que compõem o curso *EnglishCentral* servem como um bom apoio para as habilidades comunicativas (*listening* e *speaking*), porém, há lacunas na construção do repertório lexical.

O curso *EnglishCentral* também contém recursos extras: Pronúncia, Vocabulário e Aulas ao vivo. O primeiro é voltado para a prática de conversas temáticas com a IA (MiMi), de acordo com o seu nível, e de frases e palavras novas, aprendidas durante as interações do aluno nas aulas ao vivo com professores fluentes na LI e nos vídeos assistidos nos cursos. A seção de Vocabulário, por sua vez, utiliza o formato de *quiz* interativo, em que o aluno poderá praticar as palavras mais comuns da língua inglesa, as palavras referentes ao seu nível dentro

do curso ou até mesmo selecionar um vocabulário mais específico (acadêmico, negócios, turismo etc.).

As atividades de *quiz*, encontradas na seção de Vocabulário, podem ser no formato múltipla escolha, digitação com ou sem dicas, por voz ou no formato combinado, com todas as possibilidades mencionadas. A ferramenta se assemelha muito ao *index verborum*, mencionado por Biderman (1996), visto que ambas utilizam as listas de palavras como forma de ensino e aprendizagem, baseando-se na frequência de seu uso.

Destacamos também que não há outro recurso visual nas atividades além dos vídeos, item que rege toda a prática do aluno no inglês dentro da temática do curso escolhido. As atividades são baseadas em compreensão do que foi assistido e do tema central, além de retenção de vocabulário por meio de repetições.

Do ponto de vista da competência digital, o curso *EnglishCentral* exemplifica a necessidade de um ensino adaptado às novas tecnologias. Segundo Behar e Silva (2019), a simples disponibilização de recursos digitais não garante a competência digital dos professores; é necessário que eles saibam como utilizar essas ferramentas pedagogicamente. Nesse sentido, o curso oferece um ambiente digital dinâmico, que se alinha às competências definidas pelo DigCompEdu (Redecker; Punie, 2017), promovendo a interação com conteúdos autênticos e o desenvolvimento da fluência digital.

Como um curso obrigatório ofertado pela SEED/PR aos professores de LI, ele visa a ampliar o repertório lexical e a intensificar competências linguísticas, por meio das práticas de *listening* e *speaking*, sendo complementadas pelas aulas ao vivo com professores falantes da língua. Todavia, ainda não conseguimos mensurar se o curso *EnglishCentral*, por meio do Programa Inglês Professor, tem agregado de forma positiva nas práticas docentes e linguísticas dos professores que a utilizam, visto que há muito ainda a ser pesquisado nessa temática.

4.2.2 Language Improvement For Teachers (LIFT)

O curso *Language Improvement For Teachers* (LIFT), produzido pela Nova Escola, funciona no formato *online* de forma gratuita e é composto por uma trilha de cursos em que o aluno pode avançar no seu próprio ritmo, sendo totalmente produzido por uma empresa brasileira e voltado a professores de LI brasileiros.

A proposta de ensino tem como base a aprendizagem por gêneros textuais, tratando o inglês como língua franca. Os seus conteúdos são ancorados pela BNCC (Brasil, 2018a), e a

divisão de níveis segue a proposta do CEFR (Council of Europe, 2020), contemplando os níveis A1 (iniciante), A2 (elementar), B1 (intermediário) e B2 (pré-avançado) e priorizando as quatro habilidades de comunicação: *listening*, *reading*, *writing* e *speaking*.

No índice principal do LIFT, encontramos a divisão entre os níveis, as suas unidades e as respectivas lições, seguindo um progresso linear. O aluno poderá optar entre realizar as atividades pela sequência proposta ou pode navegar pelos conteúdos que mais lhe interessam, como mostra a Figura 16. Destacamos que em todo início de unidade há duas informações importantes: os objetivos de aprendizagem previstos e as habilidades da BNCC que serão contempladas.

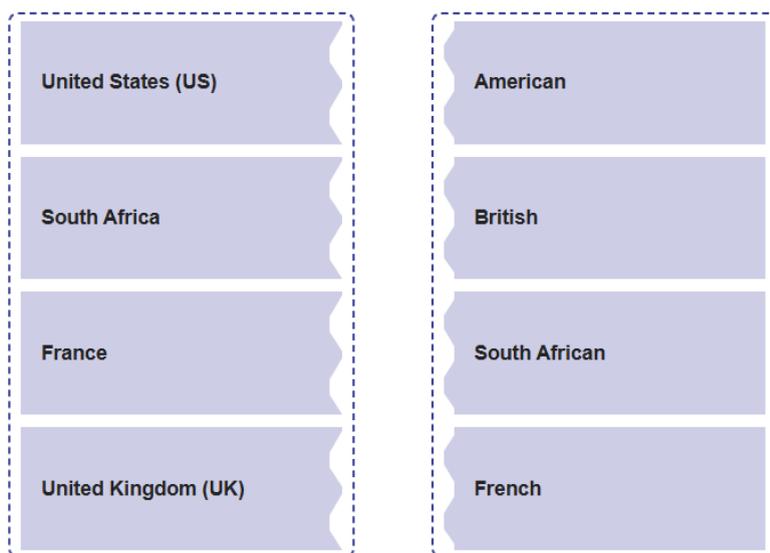
Figura 16 - Painel inicial de níveis e unidades no curso LIFT

The screenshot shows the LIFT course interface. On the left, a sidebar displays the course progress for 'Iniciante - A1.1' at 10% completion. A list of units is shown, with 'U1 L4 - Can you give a short presentation about yourself?' selected. The main content area features a 'SAIR DO CURSO' button, the current unit title, and a progress indicator for 'Parte 1 de 5'. Below this, the 'Objetivos da lesson' are listed, and an image of a group of people in a social setting is displayed.

Fonte: Site do LIFT (2024).

Como a proposta do curso engloba a prática efetiva e contextualizada do inglês de acordo com as quatro habilidades de comunicação, em todas, as lições encontramos atividades que antecipam a leitura e a escuta (*pre-reading* e *pre-listening*), o uso de imagens, vídeos e áudios. Além de promover as práticas de *input* e *output* (Leffa, 2000), há aspectos do ensino da gramática e do léxico, como observamos na Figura 17, com a atividade da seção *Language focus* (foco na linguagem) sobre países e nacionalidades, em que se espera que o aprendiz associe o nome do país à sua nacionalidade:

Figura 17 - Atividade com foco na linguagem no curso LIFT



Fonte: Site do LIFT (2024).

O curso LIFT utiliza uma abordagem baseada em gêneros textuais e na multimodalidade. Conforme apontado por Kress e Van Leeuwen (2006), a multimodalidade potencializa a compreensão do léxico ao integrar diferentes modos semióticos. No tocante ao vocabulário no curso LIFT, em sua maioria, é exposto de forma contextualizada por meio de textos, imagens, situações do cotidiano ou perguntas em língua portuguesa nas seções de *pre-reading* (pré-leitura) ou *pre-listening* (pré-escuta), além da checagem da aprendizagem por meio de construção de frases a partir de modelos, como mostra a Figura 18:

Figura 18 - Construção de frases com vocabulário novo

3. Write about where people are from. Follow the model and use the clues.

Example: France / French

I'm from France, I'm French.

a. Japan / Japanese

b. the United States / American

c. the United Kingdom / British

Fonte: Site do LIFT (2024).

Em todas as atividades que compõem a Lição 2 da Unidade 1, que trata de informações pessoais, para se chegar ao exercício de relacionar o nome do país à sua nacionalidade, primeiramente, o aprendiz precisa responder a perguntas relacionadas a imagens de bandeiras, ouvir áudios curtos que narram pessoas se apresentando e falando de

seus países de origem, questões de compreensão de escuta para, posteriormente, associar os países com as suas respectivas nacionalidades e construir frases a partir de modelos pré-selecionados, como demonstrado nas Figuras 17 e 18.

No que tange às estratégias de ensino, o curso enfatiza os campos lexicais (Genouvrier; Peytard, 1974), permitindo ao aprendiz construir redes de significado entre palavras relacionadas. O CEFR (Council of Europe, 2020) também destaca a importância do agrupamento de vocabulário como estratégia para o desenvolvimento da competência lexical.

Um exemplo disso pode ser visto na Figura 19, que utiliza campos lexicais de palavras que pertencem a uma mesma área de conhecimento, com o intuito de construir a base da Lição 3, “*Can you introduce yourself?*” (“Você pode/consegue se apresentar?”), a partir de uma atividade na qual o aprendiz se coloca no papel de um professor novato na escola, apresentando-se aos demais colegas. A atividade primeiro é realizada em LP para depois o aluno conseguir relacionar as palavras novas em LI com seus devidos campos lexicais.

Figura 19 - Atividade de campo lexical no LIFT

teacher	divorced	married	apartamento		
nurse	fish	son	house	cat	doctor
brother	dog	daughter	sister	single	
children	vet	aunt	driver		

Where he/she lives (Onde mora): /

Marital status (estado civil): / /

Family: / / / / /

Professions: / / / /

Pets: / /

Fonte: Site do LIFT (2024).

É importante destacar que, nesse curso, as perguntas de compreensão que abrem cada lição ou unidade são feitas em LP, porém, os demais enunciados seguem em LI, além de não haver o uso da prática de tradução. Acreditamos que, como o LIFT é um curso produzido de

forma específica para a formação continuada e capacitação dos professores de LI, faz sentido não termos atividades com esse perfil. A proposta do curso é, desse modo, a transpor todo vocabulário novo em situações concretas de uso, em que o aprendiz é, de fato, levado a praticar a LI como instrumento de comunicação (Leffa, 2016, p. 4) e não apenas a considerar como um mero objeto de estudo. A inclusão de textos autênticos e contextualizados auxilia na construção do conhecimento linguístico, preparando o professor para lidar com diferentes situações de comunicação.

Quando analisamos o curso sob a ótica da competência digital, observamos que ele oferece um ambiente virtual de aprendizagem que permite o desenvolvimento das habilidades necessárias para o ensino de idiomas mediado por tecnologia, conforme descrito no Referencial de Saberes Digitais Docentes, produzido pelo MEC (Brasil, 2024a). Entretanto, o curso dispõe de poucas atividades que envolvam o recurso de imagens como estratégia de aprendizado do léxico, assim como no curso *EnglishCentral* mencionado na subseção anterior, sendo incorporado às leituras e às perguntas de compreensão; quando utilizadas, as imagens servem como apoio ou contextualização de algum gênero textual ou para os enunciados.

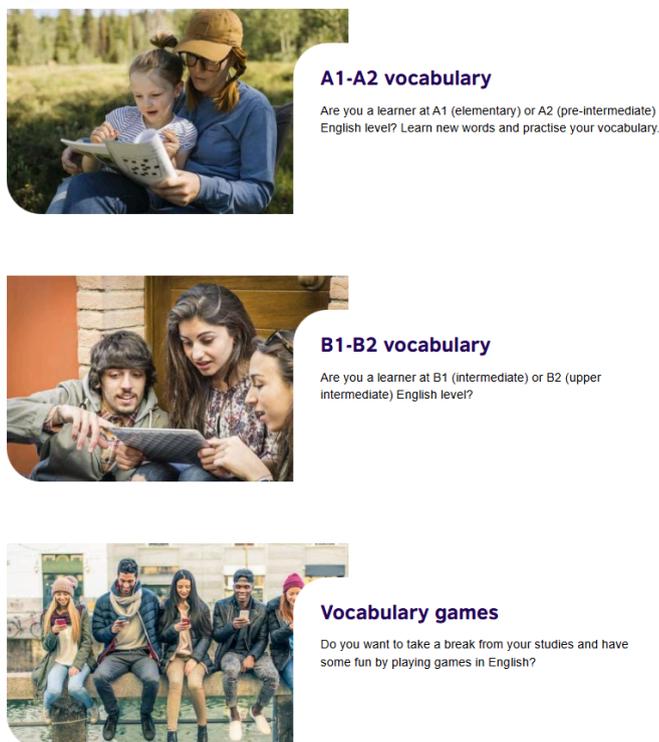
4.2.3 Learn English

O curso *Learn English*, do British Council, voltado para o ensino *online* da LI, tem acesso aberto e gratuito, não conta com uma sequência didática linear e a sua proposta é que o aprendiz escolha qual será seu objetivo ao estudar inglês: foco em uma habilidade (*reading, listening, speaking* e *writing*) ou por meio de vocabulário específico. Há também opções de *Business English* (Inglês para Negócios) e *General English* (Inglês Geral) para aprimoramento do inglês do cotidiano, com propostas de atividades com duração entre 5 e 10 minutos ou mais, por meio de vídeos da plataforma *YouTube*, áudios, artigos de revistas ou jornais internacionais e indicações de aplicativos educacionais em LI. Todas as atividades propostas no *Learn English* são temáticas e abrangem dos níveis mais iniciantes do CEFR (Council of Europe, , 2020) aos mais avançados.

Nas lições de vocabulário, como observado na Figura 20, encontramos a seguinte divisão e nomenclatura para cada nível: A1-A2 *vocabulary* para aprendizes iniciantes (*elementary*) ou pré-intermediários (*pre-intermediate*); e B1-B2 *vocabulary* para intermediários (*intermediate*) ou intermediário superior (*upper-intermediate*). Além disso, ainda existe a seção de *Vocabulary Games* (jogos de vocabulário) com dois jogos interativos

cuja proposta é formar a maior quantidade de palavras em LI (verbos, substantivos ou adjetivos) no menor tempo possível. Pontuamos que o jogo não contempla um campo lexical único, já que as palavras são todas misturadas, das mais fáceis até as mais complexas.

Figura 20 - Divisão da seção de Vocabulário no *Learn English*

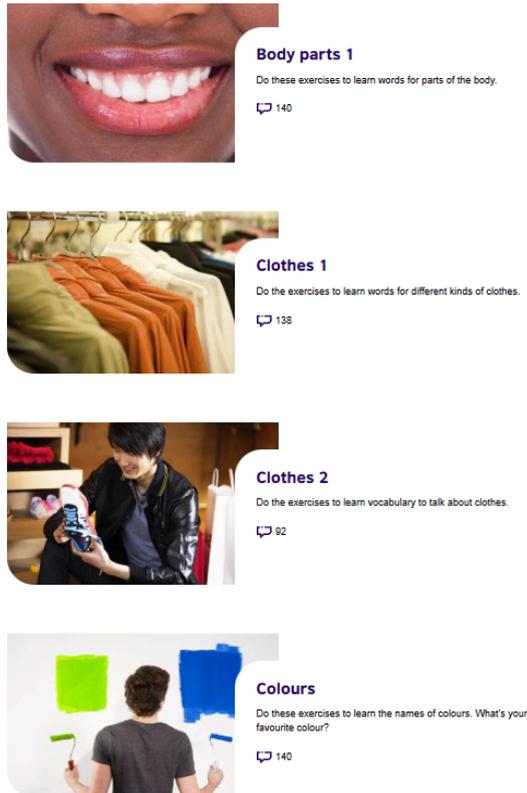


Fonte: *Site do Learn English* (2024).

Constatamos, na seção de vocabulário, a ausência das opções dos níveis mais avançados, como o C1 e C2, seguindo os referenciais do CEFR (Council of Europe, 2020). Outro ponto observado nessa mesma seção foi a inexistência de lições voltadas para o campo lexical *family* (família), que seria um dos tópicos mais comuns nos níveis iniciantes de uma língua estrangeira.

Ao entrarmos na seção de vocabulário dos níveis A1-A2, como demonstra a Figura 21, todos os campos lexicais seguem agrupados separadamente e, quando acessamos qualquer um deles, a estrutura é sempre a mesma: cinco atividades e um tópico para discussão, utilizado pelos alunos para desenvolver melhor o assunto principal da lição, por meio de um *chat* aberto aos usuários do curso.

Figura 21 - Divisão das lições de vocabulário no *Learn English*



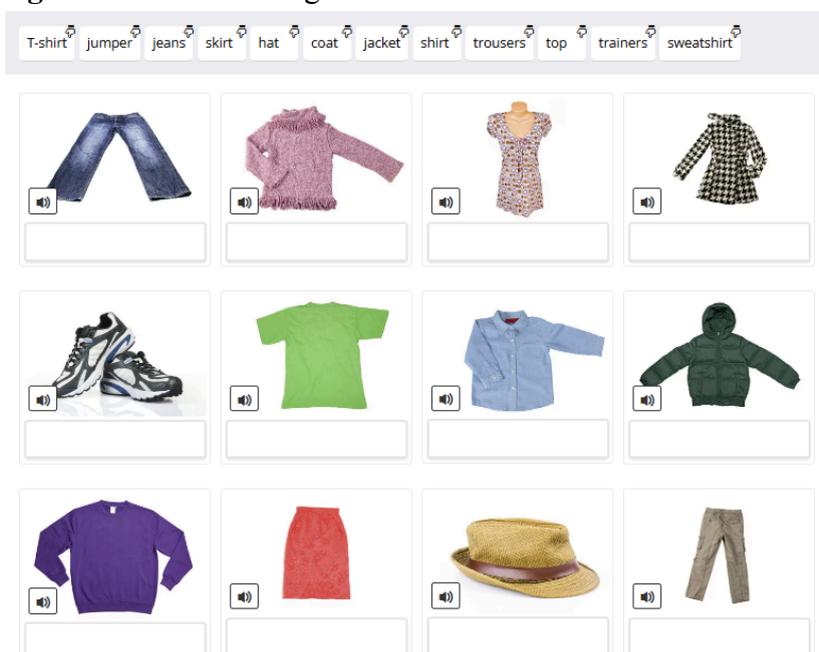
Fonte: *Site do Learn English* (2024).

O *Learn English* se baseia na exploração de vocabulário específico por meio de atividades interativas. Como observado por Biderman (1998), a aprendizagem lexical é um processo dinâmico, em que o aprendiz precisa interagir com palavras em diferentes contextos. A Figura 21 demonstra a divisão das lições de vocabulário, que segue uma abordagem estrutural semelhante ao *index verborum* (Biderman, 1996) mencionado no terceiro capítulo, em que o aprendiz é levado a estudar por meio de listas de palavras mais comuns de uma temática selecionada.

Como é um material estrangeiro e pensado para ser utilizado por aprendizes de diversas nacionalidades, não há atividades nas quais o aluno precisa identificar os equivalentes em sua língua materna. No entanto, como evidencia a Figura 22, o curso *Learn English* muito se utiliza dos recursos de imagens para propor que o aluno encontre seus correspondentes, por inferência, assim como acontecia na Abordagem Comunicativa (Almeida Filho; Franco, 2009), explorada no terceiro capítulo desta dissertação ao abordarmos o ensino do léxico. Esse modelo de atividade, por inferência e com uso de imagens, é muito recorrente no curso *online* em questão. Entendemos que o uso de imagens, aliado a exercícios de escrita e de compreensão oral, permite que o aprendiz associe

vocabulário aos contextos reais, reforçando a retenção lexical e promovendo uma aprendizagem significativa (Gil, 2016).

Figura 22 - Uso de imagens nas atividades de *Clothes*



Fonte: Site do *Learn English* (2024).

Além do uso de imagens e de seus correspondentes (Kress; Van Leeuwen, 2006), como visualizamos na atividade representada na Figura 22 na lição sobre *clothes* (roupas), o curso também propõe práticas que integram as quatro habilidades comunicativas: *listening*, *reading*, *writing* e *speaking*. Tal abordagem é consistente com as diretrizes do CEFR (2020), que enfatizam a importância de desenvolver a competência lexical de forma integrada às demais habilidades linguísticas (Council of Europe, 2020).

O curso se utiliza de mídias de áudio para reforçar a pronúncia e direcionar a atividade proposta. Verificamos também nessa atividade a presença de exercícios que envolvem compreensão leitora e de escrita, por exemplo, formar ou completar as frases dadas utilizando as palavras aprendidas na lição, assim como atividades com foco nos conteúdos gramaticais, como em exercícios nos quais o aprendiz deve colocar as palavras na ordem correta para formar frases.

No que tange à competência digital, o *Learn English* incorpora práticas pedagógicas que envolvem diferentes níveis de interação digital, o que promove a autonomia na aprendizagem. Segundo Moran (2014), a tecnologia tem potencial para transformar o ensino e incentivar novas formas de aprendizado. Esse curso, apesar de ter uma interface e uso bem distintos dos demais cursos que compõem nosso *corpus*, ao oferecer uma plataforma

interativa com suporte multimodal, permite que os professores aprimorem tanto as suas habilidades linguísticas quanto a sua familiaridade com ferramentas digitais, alinhando-se às diretrizes da PNED (Brasil, 2023a).

Após examinarmos individualmente cada curso, a seguir, discutimos tais dados a fim de compreendermos melhor as suas diferenças e similaridades, além de analisá-los com base nas três estratégias selecionadas: campos lexicais, tradução e equivalentes e multimodalidade.

4.3 Discussão dos dados coletados na análise

Com base nos estudos e documentos norteadores apresentados no primeiro capítulo, a formação continuada do professor da Educação Básica permite que as práticas pedagógicas sejam atualizadas e que o docente reflita sobre a sua atuação em sala de aula, ou pelo menos é o que se espera que ele alcance dentro da proposta da formação continuada. Candau (1996) e Palma Filho e Alves (2003) ressaltam que essa formação deve ser um processo contínuo, progressivo, baseado na valorização do saber docente e na relação entre teoria e prática.

No Brasil, a legislação educacional, como a LDBEN, garante a formação continuada como um direito do professor e como um direito essencial para o desenvolvimento do sistema educacional. A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e a LDBEN (Brasil, 1996) estabeleceram a obrigatoriedade dessa formação, promovendo políticas públicas que visam a qualificar os docentes para os desafios da educação.

No Paraná, a formação continuada é viabilizada por iniciativas da SEED/PR, responsável por desenvolver programas como o PDE e o Programa Formadores em Ação, também mencionados no primeiro capítulo desta dissertação, além de firmar parcerias com IESs, como no caso do PDE. Com o avanço das tecnologias, cursos na modalidade a distância passaram a ser utilizados como alternativa para ampliar o acesso à formação continuada. A atualização do art. 62 da LDBEN, por meio da Lei n.º 12.056/09 (Brasil, 2009a), previu o uso de tecnologias digitais atreladas à formação continuada, permitindo a capacitação de professores por meio EaD.

Palma Filho e Alves (2003) enfatizam que a formação deve ser progressiva e contextualizada, considerando as demandas da prática docente e os desafios da sala de aula. Nesse viés, a formação continuada por meio de recursos educacionais digitais possibilita que o docente esteja cada vez mais inserido nas práticas sociais e educacionais de seus alunos, considerados usuários nativos da tecnologia.

A oferta de cursos *online* aos docentes da Educação Básica no Paraná representa uma ampliação do acesso à formação continuada. No entanto, ela também enfrenta alguns desafios, como a qualidade dos cursos, a participação ativa dos docentes e o suporte pedagógico, fatores determinantes para o bom desenvolvimento dessas formações. Por mais que a flexibilidade do ensino remoto seja um atrativo, a falta de interação e a superficialidade dos conteúdos podem comprometer o impacto das formações, visto que se faz necessário ir além da simples transmissão de conhecimento, estimulando práticas reflexivas e inovadoras (Candau, 1996).

A fim de ilustrar alguns exemplos de formação continuada *online*, analisamos nesta pesquisa três possibilidades de estudo para o professor paranaense de LI atuante na rede estadual: o *EnglishCentral*, por meio do Programa Inglês Professor, o LIFT e o *Learn English*. Assim, espera-se que esses cursos *online* sejam estruturados para proporcionar experiências formativas significativas, garantindo que os professores possam ampliar seus conhecimentos linguísticos de maneira eficaz e contextualizada, a partir da aprendizagem do léxico.

A competência digital tem se tornado um elemento essencial no ensino, especialmente no contexto da formação continuada de professores. Behar e Silva (2019, 2022) destacam que a incorporação das TDICs exige que os docentes desenvolvam habilidades que vão além de seu uso instrumental, abrangendo competências pedagógicas e reflexivas. Referenciais internacionais, como o DigCompEdu (Redecker; Punie, 2017) e o *ICT Competency Framework for Teachers* (Unesco, 2018), estabelecem diretrizes para o uso da tecnologia na educação, enfatizando a necessidade de um ensino inovador e inclusivo, além do desenvolvimento de competências digitais pelos docentes por meio de formações iniciais e continuadas.

No ensino de línguas não seria diferente. Ferrari (2012) aponta que a competência digital possibilita novas abordagens metodológicas, tornando a aprendizagem mais interativa e alinhada às necessidades contemporâneas. O ensino de uma língua estrangeira é diretamente impactado pela integração das tecnologias digitais, que ampliam as oportunidades de prática e imersão. Leffa (2006) destaca que o ensino de línguas mediado por um computador transforma a maneira como os alunos interagem com o idioma, permitindo a personalização da aprendizagem e o desenvolvimento de múltiplas habilidades linguísticas simultaneamente. Além disso, a crescente oferta de cursos *online* voltados para a capacitação de professores de LI tem buscado suprir lacunas na formação docente.

Os cursos *online* que compõem nosso *corpus* de pesquisa e análise, LIFT, *Learn English* e *EnglishCentral*, além de seguirem as diretrizes internacionais propostas pelo CEFR (Council of Europe, 2020), também apresentam abordagens variadas para o aperfeiçoamento da competência linguística em LI. Apesar das vantagens desses cursos *online*, como acessibilidade e flexibilidade, desafios como a falta de reconhecimento institucional, a sobrecarga de trabalho docente e a necessidade de suporte técnico adequado ainda persistem. A implementação efetiva dessas formações exige políticas públicas que incentivem a participação dos professores e assegurem a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos na prática educacional.

Em se tratando do ensino de LI, a competência lexical é um elemento central para o desenvolvimento da proficiência comunicativa dos aprendizes. Assim, retomamos alguns conceitos da Lexicologia e do léxico constantes nos estudos de Biderman (1996, 1998, 1999, 2001a, 2001b) e Barbosa (1992, 2000), a fim de embasar nossas reflexões. Entendemos que a Lexicologia, como uma ramificação da Linguística Aplicada, tem como objeto de estudo o léxico e as suas relações com outros componentes de uma língua, não sendo apenas uma lista fixa de palavras, mas um sistema dinâmico e mutável às questões sociais e culturais do local onde inserido (Biderman, 1998, 2001a; Genouvrier; Peytard, 1974; Leffa, 2000).

Aprender uma língua envolve o conhecimento da forma, do significado e do uso das palavras (Nation, 1990, 2001, 2005; Nation; Newton, 1997). Nessa perspectiva, o ensino do léxico de uma língua precisa ser contextualizado, a fim de promover associações entre as palavras, o que permite ao aprendiz a compreensão das relações paradigmáticas e sintagmáticas do vocabulário (Leffa, 2000, 2016; Nadin, 2015). Ao abordarmos as estratégias de ensino e de aprendizagem do léxico praticadas de forma intencional (Gil, 2016), percebemos que a competência lexical vai além da memorização de palavras isoladas, sendo necessário um ensino estruturado que favoreça a retenção e o uso efetivo do vocabulário em diferentes contextos comunicativos.

Um dos critérios para a escolha do *corpus* desta pesquisa, além de serem cursos no formato *online*, gratuitos e servirem como formação continuada para professores de LI, era a presença de três estratégias de ensino do léxico: campos lexicais, tradução e equivalentes e presença da multimodalidade, especialmente no uso do recurso visual (imagens). Ao se realizar as atividades propostas nos níveis iniciantes de cada um dos cursos, percebemos divergências, como demonstra o Quadro 4.

Quadro 4 - Estratégias de ensino do léxico presentes nos cursos *online*

	Campos Lexicais	Tradução e equivalentes	Imagens
<i>EnglishCentral</i>	X	X	X
LIFT	X	X	X
<i>Learn English</i>	X		X

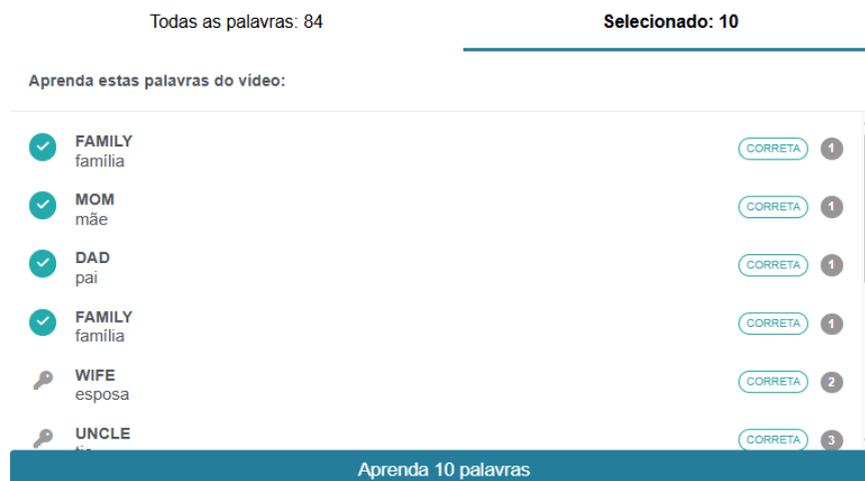
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Apesar de os três serem cursos para o ensino da LI, destacamos que apenas dois deles se destacam como recursos educacionais digitais voltados, de fato, para a formação continuada de professores da língua, o curso *EnglishCentral*, por meio do Programa Inglês Paraná, e o LIFT, criado pela Nova Escola para professores brasileiros.

Retomando alguns pontos teóricos, que serviram como base da nossa análise, diversas estratégias podem ser empregadas no ensino do léxico, como os campos lexicais, a tradução e equivalentes e o uso da multimodalidade. Genouvrier e Peytard (1974), Coseriu (1981) e Abbade (2011) explicam que os campos lexicais agrupam palavras com significados relacionados, facilitando a organização mental do vocabulário. Já Xatara (2001) e Welker (2003) apontam que a tradução pode ser uma estratégia útil, desde que aplicada de forma crítica e contextualizada. A multimodalidade, por sua vez, desempenha um papel crescente no ensino de línguas, pois integra diferentes recursos semióticos facilitadores da aprendizagem, como imagens e vídeos, auxiliando na construção do significado e tornando o ensino mais dinâmico e acessível (Almeida, 2009; Kress; Van Leeuwen, 2006; Vieira *et al.*, 2007). Essas estratégias, quando bem aplicadas, potencializam a aprendizagem lexical e contribuem para o desenvolvimento da competência linguística em uma língua estrangeira, como a LI.

Observando novamente o Quadro 4, o curso *EnglishCentral* se destaca por apresentar as três estratégias de aprendizagem do léxico escolhidas para a análise das atividades. Como demonstra a Figura 23, em cada atividade baseada em vídeos temáticos, podemos encontrar na navegação do curso de nível iniciante (A1) a lição sobre famílias, na atividade de vídeo intitulada “*You have a big family*”.

Figura 23 - Seção de Aprenda as palavras, no curso *EnglishCentral*



Fonte: Site do *EnglishCentral* (2024).

No campo lexical da família, constatamos a presença de algumas palavras básicas que compõem a temática, prevista no nível iniciante A1 segundo o CEFR, as quais estão sinalizadas com o número 1 no canto direito da imagem.

Outra estratégia de aprendizagem do léxico constante na Figura 23 é o uso de traduções das palavras em inglês, o que facilita a compreensão e a correlação entre a língua materna e a língua-alvo. Um ponto a ser destacado é que, nos níveis iniciais, as palavras são traduzidas e exemplificadas por meio de frases retiradas do texto e praticadas por meio de repetições nas atividades de *speaking* (Welker, 2003) na seção de “Fale as linhas”, conforme disposto na Figura 24:

Figura 24 - Seção de “Fale as linhas”, no curso *EnglishCentral*

Todas as linhas: 17 Selecioneado: 8

Fale estas linhas do vídeo:

- Wow! You have a big family.
- Well, this is my mom...
- ...and here's my dad.
- That's my brother David with his wife and their kids.
- Do you have any nieces or nephews?
- Just me, my mom, my dad, my brother, and my grandfather.

Falar 8 linhas

Fonte: *Site do EnglishCentral* (2024).

Conforme discutimos no terceiro capítulo, a multimodalidade tem um papel de grande importância no ensino de línguas estrangeiras, integrando diferentes recursos semióticos (imagens, vídeos, sons etc.) a fim de tornar a aprendizagem mais dinâmica, acessível e significativa (Sabino-Luiz, 2023).

Na Figura 25, que representa a seção de “Assista ao vídeo”, componente obrigatório das atividades que compõem o curso *EnglishCentral*, verificamos a presença massiva de vídeos curtos, ligados ao tema principal da atividade, e com recursos de acessibilidade, como legendas em LI e tradução para LP, além da opção da “tartaruga”, na barra de ações do vídeo, que o deixa em velocidade reduzida, para facilitar a compreensão auditiva do aprendiz.

Figura 25 - Seção “Assista ao vídeo”, no curso EnglishCentral



Fonte: *Site do EnglishCentral* (2024).

O curso LIFT – Inglês Geral para Professores – é organizado em trilhas de aprendizagem de acordo com cada nível de proficiência na LI, do mais básico ao mais avançado, como descrito no início deste capítulo. Parte-se da premissa de trabalhar a LI por meio de temas relacionados ao cotidiano do docente, visto que é um curso voltado ao professor brasileiro de inglês, e por meio de atividades que antecipam a leitura (*pre-reading*) e a escuta (*pre-listening*). Imagens, vídeos e áudios também são utilizados como forma de apoio ao texto escrito e como prática de comunicação, como no caso dos vídeos e áudios, não podendo ser trabalhados separadamente como apontado nos cursos *EnglishCentral* e *Learn English*.

Na Unidade 2, Lição 5 “*Can you talk about your family?*”, cujo tema geral é a família, de acordo com a Figura 26, a língua utilizada em alguns enunciados ou explicações presentes no curso LIFT é a LP, visto que o público-alvo é o professor brasileiro.

Figura 26 - Lição 5 “*Can you talk about your family?*”, no curso LIFT

1. Responda às seguintes perguntas em seu caderno.

- a. Como é a sua família? É grande, com vários irmãos ou irmãs, primos, sobrinhos?
- b. Qual é ou era a profissão dos seus pais?

2. Vamos conhecer um indiano chamado Shahnawaz. Observe a imagem e clique no que você acredita que ele irá mencionar.



Fonte: Site do LIFT (2024).

Ao iniciar cada seção de escuta ou de leitura, há uma indicação de que a atividade será de pré-leitura ou de pré-escrita, preparando o aprendiz para o tema da atividade realizada naquela lição. No caso da Figura 26, trata-se de um exercício de pré-leitura, com perguntas de discussão e de compreensão do tema, e logo abaixo visualizamos a imagem de uma família e a seguinte atividade: “Observe a imagem e clique no que você acredita que ele irá

mencionar”. Há algumas opções de prováveis temas para aquela lição, cabendo ao aprendiz inferi-lo a partir do recurso de imagem utilizado.

O uso de recursos sonoros também é bem presente no curso nas atividades de escuta e de pré-escuta, como indicado na Figura 27:

Figura 27 - Lição 5 “Can you talk about your family?”, no curso LIFT

While listening

3. Listen to Shahnawaz and click on the information he gives about his family.



[Ver transcrição](#) ▾

mother's occupation

two sisters

his home country

a younger brother

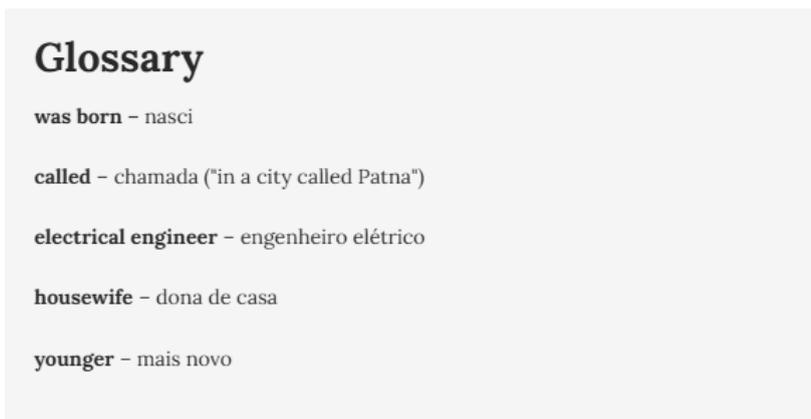
father's occupation

Fonte: *Site* do LIFT (2024).

Espera-se que o aprendiz, após inferir o tema da lição por meio da imagem, ouça um pequeno trecho em inglês que descreve de forma básica e com vocabulário iniciante A1 uma família (*family*) e depois assinale as informações corretas presentes no áudio, referente à imagem no início da lição.

Antes de finalizar a lição 5 e dar continuidade às atividades, o curso LIFT tem uma seção de “*glossary*”, no qual o aprendiz poderá consultar as palavras novas daquela lição ou ver as suas traduções, como indica a Figura 28, o que serve como base para familiarização do léxico em níveis mais básicos (Xatara, 2001).

Figura 28 - Lição 5 “Can you talk about your family?”, no curso LIFT



Fonte: *Site* do LIFT (2024).

Apesar de o curso ser voltado ao público brasileiro, a estratégia de tradução não está em todas as atividades, sendo recorrida apenas à tradução de enunciados ou por meio dos glossários, quando necessário. Além disso, observamos que as palavras muitas vezes são traduzidas sem um contexto, de forma bem literal e para memorização rápida, como no caso de “*was born*”, visto na Figura 28, em que não se explica ao aprendiz porque as duas palavras juntas formam em LP a conjugação na primeira pessoa do singular do verbo “nascer” no passado. ,

Por fim, o curso *Learn English*, mesmo que não seja apresentado como um curso focado na formação continuada de professores de inglês, e sim como um curso livre para qualquer tipo de aprendiz da língua, foi o que mais se destacou quanto à presença dos campos lexicais, visto que toda a sua interface inicial e o seu conteúdo são seccionados em nível de proficiência (Council of Europe, 2020) e divisão por lições com vocabulário temático e alguns jogos interativos, como visto na Figura 29:

Figura 29 - Seção de “Vocabulário” por nível de proficiência no curso Learn English



Fonte: *Site* do LIFT (2024).

Mesmo não apresentando os níveis mais avançados de acordo com o CEFR, o curso *LearnEnglish* contém, nos níveis A1 e A2, todo vocabulário básico de forma agrupada, sendo as atividades organizadas apenas em ordem alfabética, sem alguma orientação prévia quanto à seleção do léxico. Descreve-se que a seção tem como objetivo ajudar o aprendiz a

compreender o significado, a pronúncia e a grafia das palavras em inglês, e que as páginas estão organizadas por lições temáticas.

Dentro da seção de vocabulário básico, não conseguimos encontrar a lição temática voltada ao campo lexical *family* (família), considerado como um dos tópicos mais comuns ao nível iniciante (A1) segundo o CEFR, o que inviabilizou a nossa análise quanto a como a atividade desse campo lexical é apresentada aos aprendizes. Todavia, ao analisarmos a atividade sobre roupas (*clothes*), na Figura 30, conseguimos perceber o quanto as imagens facilitam a compreensão e a assimilação das palavras em LI, visto que, no curso, não há menção alguma para tradução em LP ou em outra língua.

Figura 30 - Atividade sobre roupas (*clothes*) no curso *Learn English*

Clothes
Match the words and pictures.

12 items remaining

skirt hat sweatshirt jacket coat jeans trainers shirt T-shirt top jumper trousers

Fonte: Site do LIFT (2024).

As atividades propostas pelo *Learn English* em cada lição temática são compostas por duas estratégias de aprendizagem do léxico: campos lexicais e multimodalidade, por meio de imagens, predominante, e de recursos de som de forma integrada, em que os elementos verbais e não verbais se articulam a fim de se comunicar de forma simbólica (Van Leeuwen, 2011), como notamos na Figura 30.

Espera-se que o aprendiz associe as palavras em inglês, dispostas no quadrante superior, às suas representações gráficas, e, logo depois, que clique nos ícones de som, localizados ao lado de cada imagem, para que pratique as suas habilidades de escuta e de fala. A multimodalidade se faz presente ao passo em que o aprendiz integra linguagem verbal e visual (Almeida, 2009), auxiliando o seu desenvolvimento na prática da LI.

Além de atividades de relacionar a figura com seu nome e pronúncia da palavra, encontramos outros tipos de exercícios no curso *Learn English* com o objetivo de agrupar as palavras novas em grupos específicos, como na atividade “*Tops or bottoms?*”, na qual se almeja que o aprendiz separe os objetos de acordo com seu uso, nesse caso, os tipos de roupas usados na parte de cima e na parte de baixo do corpo, como mostra a Figura 31:

Figura 31 - Agrupando as palavras aprendidas no curso *Learn English*

Vocabulary A1-A2: Clothes 1 - Tops or bottoms?

The word 'top' can mean any kind of clothes we wear above the waist. Put the words in the correct group.

6 items remaining

jeans trousers shirt skirt sweatshirt jumper

Clothes we wear on the upper body (tops)

Clothes we wear on the lower body (bottoms)

Finish Try again

Fonte: Site do LIFT (2024).

Embora os cursos *EnglishCentral*, LIFT e *Learn English* tenham contribuições relevantes para o aperfeiçoamento da competência linguística dos professores de LI, ressaltamos que eles não se mostram suficientes como única e exclusiva fonte de formação continuada. Moran (2000) destaca alguns desafios que poderão ser encontrados durante a formação continuada *online*, visto que, para ele, disponibilizar materiais e tecnologias não é o bastante, sendo necessário promover uma mudança de postura e uma reflexão crítica sobre seu uso.

No entanto, a flexibilidade, a autonomia na escolha dos cursos e a acessibilidade (Kenski, 2003) que essas formações oferecem são aspectos positivos, especialmente considerando as limitações de tempo e recursos enfrentadas pelos docentes. Sendo assim, as discussões aqui levantadas acerca das competências digitais dentro da formação continuada do professor de LI são de grande relevância neste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta pesquisa, buscamos evidenciar alguns aspectos pertinentes à presença do ensino do léxico em três cursos *online* selecionados como possíveis ferramentas de formação continuada para professores de LI da Educação Básica do estado do Paraná, atuantes em colégios estaduais. Além da descrição técnica, de funcionamento e de público-alvo, procuramos compreender de forma crítica como o léxico é trabalhado em cada uma delas, considerando as estratégias de ensino, como os campos lexicais, o uso tradução e de imagens por meio da multimodalidade, conforme abordado no terceiro capítulo.

Um dos principais pontos em comum entre os três cursos do *corpus* – *EnglishCentral*, LIFT e *Learn English* – é justamente a gratuidade aos professores da rede pública do Paraná, o que os torna acessíveis a um público mais amplo, favorecendo a democratização da formação continuada e do aprendizado autônomo da língua. Além disso, todos os cursos analisados seguem as diretrizes do CEFR, o que garante um maior padrão internacional no ensino e na organização dos conteúdos por níveis de proficiência. Em nossa análise, levamos em conta as atividades presentes no nível A1 (iniciante), que abordam temas como “fale sobre você” (*introduce yourself*) e “família” (*family*).

Outro aspecto em comum aos três cursos foi o foco na ampliação da competência linguística do aprendiz, ainda que com públicos-alvo distintos. O curso *EnglishCentral* é voltado exclusivamente para professores de LI da rede estadual do Paraná, dentro do Programa Inglês Professor. O curso LIFT, por sua vez, é direcionado a professores de inglês de todo o Brasil, visto que seu material foi elaborado por professores brasileiros, porém não sabemos se também é ofertado aos professores da rede estadual de outros Estados, assim como no Paraná. Por fim, o curso *Learn English* tem como público principal estudantes em geral, em diferentes contextos sociais e níveis de proficiência. Apesar dessas diferenças, todos têm como escopo principal a melhoria da proficiência em LI, seja como ferramenta profissional ou como habilidade pessoal.

No que diz respeito à interface dos cursos, observamos que todos oferecem uma divisão das atividades com base nos níveis de proficiência regidos pelo CEFR, porém, a forma como é apresentado o conteúdo ao aprendiz é totalmente diversificada. Enquanto o curso *EnglishCentral* organiza seu conteúdo em seções como vídeos, vocabulário, pronúncia e aulas ao vivo, nas quais o aluno poderá navegar de forma autônoma, o curso LIFT adota uma estrutura mais tradicional e linear, com uma sequência didática progressiva dividida por níveis, unidades e lições, semelhante ao formato dos livros didáticos. O curso *Learn English*

conta com uma organização a partir das quatro habilidades linguísticas – *listening* (escuta), *reading* (leitura), *writing* (escrita) e *speaking* (fala) –, funcionando como um repositório de atividades temáticas e autônomas, sem exigência de uma sequência entre as lições.

Embora as interfaces sejam distintas, os três cursos compartilham o princípio da autonomia do aprendiz na navegação pelas atividades. Em todos eles, o aprendiz pode escolher por onde iniciar seus estudos, o que favorece a personalização da aprendizagem. O curso LIFT, por exemplo, mesmo tendo a sua estrutura semelhante a uma sequência didática, permite que o aprendiz pule atividades, faça unidades isoladas ou até mesmo escolha o nível de proficiência que melhor se encaixe. Tal liberdade é uma característica marcante de recursos educacionais digitais e reflete as tendências contemporâneas do ensino de línguas, priorizando a flexibilidade, a adequação ao perfil do estudante e a integração com recursos multimodais, como vídeos e áudios.

Quanto ao ensino do léxico, a organização das palavras por meio de campos lexicais se fez presente em todos os três cursos, apesar de as atividades nem sempre serem acompanhadas por contextualizações discursivas que promovam uma aprendizagem mais profunda e funcional, como no caso da seção “Aprenda as palavras” constante no curso *EnglishCentral*, na qual o vocabulário da atividade é apresentado apenas com a sua tradução e práticas de repetição de frases prontas, retiradas do vídeo da lição. Já no curso LIFT o vocabulário novo é explorado de forma gradual e por meio de gêneros textuais diversos.

O curso *Learn English*, como trabalha com o vocabulário de forma separada, em uma seção exclusiva para esse fim, proporciona ao aprendiz uma maior prática do vocabulário da lição, por meio de associação de imagens, sons e palavras, do agrupamento das palavras em grupos específicos – como visto nas atividades sobre “*clothes*” (roupas) que se usam na parte superior e aquelas que se usam na parte inferior do corpo. Destacamos novamente a escolha das atividades referentes às roupas por não existir uma lição voltada ao campo lexical família.

Quanto ao uso da tradução como estratégia de aprendizagem do léxico, embora seja uma prática recorrente dos cursos de línguas estrangeiras e muito criticada pelas metodologias comunicativas mais recentes, ela continua sendo amplamente utilizada, especialmente nos níveis iniciantes (Welker, 2003). Como mencionado ao tratarmos dos campos lexicais, no curso *EnglishCentral*, toda a prática de tradução se baseia nas palavras do vídeo da lição e, como consequência, as suas traduções apenas naquele contexto do vídeo, sem apresentar outras possibilidades de uso da palavra em outro contexto.

O curso LIFT, como é um material de elaboração nacional e destinado a professores brasileiros, explora muito o recurso de tradução nos seus enunciados ou nas seções de

“*Glossary*” (glossário), expondo-se ao aprendiz a tradução das palavras de forma isolada, como no caso de “*was born*”, apresentado no capítulo anterior, em que há apenas a tradução “nasci” sem explicação da conjugação verbal em inglês.

Como o curso *Learn English* é de autoria internacional, elaborado pelo *British Council*, não há estratégias de tradução em suas atividades na seção de vocabulário, porém, o aprendiz consegue inferir seus significados por meio de figuras e imagens usados como recursos visuais de apoio à aprendizagem. Isso nos leva à terceira estratégia de ensino do léxico: o uso de imagens como recurso de multimodalidade como potencializadores da compreensão do léxico (Kress; Van Leeuwen, 2006).

Nas atividades do curso *EnglishCentral*, destacamos que não há outro recurso visual além dos vídeos, o que acaba por limitar algumas possibilidades da aprendizagem do léxico, entretanto, os recursos semióticos (vídeos, sons etc.) ainda se fazem presentes e têm grande importância. Já o LIFT apresenta, por meio de imagens e de diálogos, uma extensão do que foi explorado nos textos de pré-leitura; logo, todos os recursos visuais e sonoros têm uma ligação com as atividades de abertura ou de fechamento da lição.

Em nossa análise, percebemos que o curso *Learn English*, talvez por ter uma seção dedicada apenas à prática de vocabulário, foi o que demonstrou ter uma maior usabilidade das figuras como estratégia de ensino do léxico nas lições temáticas. Em sua proposta, trabalha de forma integrada o som e a imagem, em que os elementos verbais e não verbais se articulam com o objetivo de se comunicar de forma simbólica (Van Leeuwen, 2011).

Diante do que foi exposto, podemos concluir que as propostas de formação continuada a professores de LI por meio de cursos *online*, além de promoverem atualizações nas práticas pedagógicas, auxiliam o docente no uso dos recursos educacionais digitais disponíveis aos alunos e no desenvolvimento de competências essenciais, como as competências digitais e linguísticas, quanto ao ensino e à aprendizagem do léxico. De forma geral, os três cursos escolhidos para este estudo e análise ainda não se mostram como ferramentas eficazes dentro da formação continuada, mas conseguem suprir uma boa parte do aprendizado na LI, principalmente àqueles docentes mais inseridos nos ambientes digitais e no estudo autônomo.

REFERÊNCIAS

- ABBADE, C. M. S. A lexicologia e a teoria dos campos lexicais. *In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA*, 15., 2011, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: CNLF, 2011. p. 1332-1343. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_2/105.pdf. Acesso em: 29 set. 2024.
- ALMEIDA, D. B. L. de. Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual. *In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (orgs.). Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 173-202.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Competências de aprendizes e professores de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2014.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de; ERES FERNÁNDEZ, G. (orgs.) **Renide**. Referencial de níveis de desempenho em línguas estrangeiras. Campinas: Pontes, 2019.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P.; FRANCO, M. M.S. O Conceito de Competência Comunicativa em Retrospectiva e Perspectiva. Em **Revista Desempenho**, [s. l.], v. 10, n. 1, p. 4-22, 2009. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9360/8278>. Acesso em: 10 mar. 2024.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Ed. Parábola, 2007, p. 42.
- ASLAM, A.; NASEER, F.; QUERESHI, J.; BARI, F. **Learning while you teach: integrating technology into teacher training**. Lahore: SAHE, 2016.
- BARBOSA, M. A. Lexicologia, lexicografia, terminologia, terminografia, identidade científica, objeto, métodos, campos de atuação. *In: SIMPOSIO LATINO-AMERICANO DE TERMINOLOGIA*, 2., 1992, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: CNPQ/IBICT, 1992.
- BARBOSA, M. A. Estruturas e tipologia dos campos conceptuais, campos semânticos e campos lexicais. **Acta semiotica et linguistica**, São Paulo, v. 8, p. 95-120, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/actas/article/view/17044>. Acesso em: 20 nov. 2024.
- BAWDEN, D. Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. **Anales de documentación**, Espinardo, n. 5, p. 361-408, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/635/63500518.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2024.
- BEHAR, P. A.; SILVA, K. K. A. Competências digitais na educação: uma discussão acerca do contexto. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-32, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/wPS3NwLTxtKgZBmpQyNfdVg/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2023.
- BEHAR, P. A.; SILVA, K. K. A. (orgs.) **Competências digitais em educação: do conceito à prática**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2022.

BIDERMAN, M. T. C. Léxico e vocabulário fundamental. **Revista Alfa**, São Paulo, n. 40, p. 27-46, 1996. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3994>. Acesso em: 20 set. 2023.

BIDERMAN, M. T. C. Dimensões da palavra. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 2, p. 81-118, 1998. Disponível em: <https://revistas.usp.br/flp/article/view/59660>. Acesso em: 20 set. 2023.

BIDERMAN, M. T. C. Conceito linguístico de palavra. *In*: BASÍLIO, M. (org.) **A delimitação de Unidades Lexicais**. Rio de Janeiro: Grypho, 1999. p. 81-97.

BIDERMAN, M. T. C. As ciências do léxico. *In*: OLIVEIRA, A. M. P. P. de; ISQUERDO, A. N. (orgs.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. 2 ed. Campo Grande: UFMS, 2001a. p. 13-22.

BIDERMAN, M. T. C. **Teoria linguística: teoria lexical e linguística computacional**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

BLOOMFIELD, L. **Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages**. Baltimore: Linguistic Society of America, 1942.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacao_Constituicao/anexo/CF.pdf. Acesso em: 6 fev. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 6 fev. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP 009, de 08 de maio de 2001**. Dispõe sobre as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: CNE/CP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: orientações gerais**. Brasília: MEC/SEB, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: orientações gerais**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009**. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes

e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2009a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112056.htm. Acesso em: 6 fev. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, disciplina a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: CNE/CP, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 18 nov. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 18 nov. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 18 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria 1.432, 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018b. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2019>. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Observatório do PNE. **Formação continuada e pós-graduação de professores. Observatório PNE**, 2020a. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/formacao-continuada-e-pos-graduacao-de-professores>. Acesso em: 28 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2020b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 de nov. de 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.180, de 1º de julho de 2021.** Institui a Política de Inovação Educação Conectada. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114180.htm. Acesso em 20 de nov. de 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023.** Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Brasília, DF: Presidência da República, 2023a. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/36763658/publicacao/36765691> . Acesso em: 24 jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.560, de 26 de abril de 2023.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para inserir, como despesa de manutenção e desenvolvimento do ensino, aquela realizada com atividades curriculares complementares. Brasília, DF: Presidência da República, 2023b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14560.htm. Acesso em: 24 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial de Saberes Digitais Docentes.** Brasília, DF: MEC, 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas/20240822MatrizSaberesDigitais.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2024.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR.** Brasília, DF: CAPES, 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor/parfor>. Acesso em: 28 mar. 2024.

BRITISH COUNCIL. Learn English. **British Council**, 2023. Disponível em: <https://learnenglish.britishcouncil.org/>. Acesso em: 12 fev. 2024.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching.** Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1980.

CAETANO, L. M. D.; NASCIMENTO, M. M. N. Tecnologia e pedagogia: caminhos para o sucesso. *In:* PUSTILNIK, M. V. (org.). **Robótica Educacional e Aprendizagem:** o lúdico e o aprender fazendo em sala de aula. Curitiba: CRV, 2018. p. 23-27.

CANDAU, V. M. Formação Continuada de professores: tendências atuais. *In:* REALI, A. M. M.R; MIZUKAMI, M. G. N. (orgs.). **Formação de professores:** tendências atuais. São Carlos: UFSCar, 1996. p. 139-152.

CASTRO-GRANADOS, A.; ARTAVIA-DÍAZ, K. Y. Competencias digitales docentes: un acercamiento inicial. **Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior**, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 47–80, 2020. Disponível em:

<https://revistas.uned.ac.cr/index.php/revistacalidad/article/view/2932>. Acesso em: 18 mar. 2024.

CHOMSKY, N. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Coimbra: Armênio Amado Ed., 1978.

CIEB. Centro de Inovação para a Educação Brasileira. **BNCC e a Cultura Digital**. São Paulo: CIEB, 2018. Disponível em:

<https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2018/10/BNCC-e-cultura-digital.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023,

COSERIU, E. **Princípios de semântica estrutural**. Madrid: Gredos, 1981.

COSTA, N. M. L. A Formação Continuada de professores – novas tendências e novos caminhos. **HOLOS**, [s. l.], ano 20, v. 3, dez. 2004. Disponível em:

<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/48/52>. Acesso em: 6 fev. 2024.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference for Languages:**

Learning, teaching, assessment. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. Disponível em: www.coe.int/lang-cefr. Acesso em: 20 jun. 2023.

DEMO, P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis, Vozes, 2004.

DIONISIO, A. P. Gêneros Multimodais e Multiletramento. *In*: KARWOSKI, A. M.;

GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 131-144.

DUBUC, R. **Manuel pratique de terminologie**. 2. ed. Québec: Linguatex, 1985.

ENGEN, B. K. Understanding social and cultural aspects of teachers' digital competencies.

Comunicar, [s. l.], v. 27, n. 61, p. 11-12, 1 out. 2019. Disponível em:

<https://eprints.rclis.org/39432/1/c6101en.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2024.

ERSTAD, O. **Digital Kompetanse** [Digital Literacy; in Norwegian]. Oslo:

Universitetsforlaget, 2005.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. Las estrategias de aprendizaje. *In*: SÁNCHEZ LOBATO, J.;

SANTOS, I. (orgs.). **Vademécum para la formación de profesores: enseñar Español como Segunda Lengua (L2)/ Lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2004. p. 411-433.

FERRARI, A. **Digital competence in practice: an analysis of Frameworks**. Sevilla: JRC IPTS, 2012.

FERRARI, A. **DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competences in Europe**. Sevilla: JRC_IPTS. 2013.

FINARDI, K. R.; LEÃO, R. G.; AMORIM, G. B. Mobile assisted language learning: affordances and limitations of Duolingo. **Education and Linguistics Research**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 48-65, 2016. Disponível em: <https://blog.ufes.br/kyriafinardi/files/2017/08/Mobile-Assisted-Language-Learning-Affordances-and-Limitations-of-Duolingo-2016.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.

FINARDI, K. R.; MENDES, A. R. M. Formação de professores para uso de metodologias ativas e híbridas através do MALL. **Hipertextos Revista Digital**, [s. l.], v. 16, p. 52-73, 2017. Disponível em: <https://blog.ufes.br/kyriafinardi/files/2017/08/Forma%C3%A7%C3%A3o-de-Professores-para-Uso-de-Metodologias-Ativas-e-H%C3%ADbridas-atrav%C3%A9s-do-MALL-2017.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.

FINARDI, K. R.; TYLER, J. R. The role of English and technology in the internationalization of education: insights from the analysis of MOOCs. *In*: INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION AND NEW LEARNING TECHNOLOGIES, 7., 2015, Barcelona. **Anais [...]**. Barcelona: IATED, 2015, p. 11-18. Disponível em: <https://blog.ufes.br/kyriafinardi/files/2018/01/Finardi-Tyler-2015.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2024.

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

GENOUVRIER, E.; PEYTARD, J. Léxico e Vocabulário. *In*: GENOUVRIER, E.; PEYTARD, J. **Linguística e ensino do português**. Tradução de Rodolfo Ilari. Coimbra: Almedina, 1974. p. 277-356.

GIL, B. D. Ensino de vocabulário e a competência lexical. **Gragoatá**, Niterói, n. 40, p. 445-464, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33392>. Acesso em: 18 mar. 2024.

HATSCHBACH, M. H. L. **Information literacy**: aspectos conceituais e iniciativas em ambiente digital para o estudante de nível superior. 2002. 109f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

HILLESHEIM, D. **Atividades gamificadas em aplicativos móveis**: a forma de apresentação e as estratégias de ensino de léxico de inglês. 2021. 119f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021.

ITU. International Telecommunication Union. **The Network for IT Research and Competence in Education**: digital skole hver dag [Digitalschool every day; in Norwegian]. Oslo: ITU, 2006.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.

KRASHEN, S. D.; TERRELL, T. D. **A abordagem natural**: aquisição da linguagem em sala de aula. Londres: Prentice Hall Europe, 1983.

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

LEFFA, V. J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. *In*: LEFFA, V. J. (org.). **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem**. Pelotas: [s. n.], 2000. p. 15-44.

LEFFA, V. J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. *In*: LEFFA, V. J. (org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006. p. 11-36.

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LIGHTFOOT, A. ICT and English language teacher education: opportunities, challenges and experiences. *In*: WALSH, S; MANN, S. (Orgs.). **The Routledge Handbook of English Language Teacher Education**. Londres: Routledge, 2019. p. 52-67.

MACHADO, L. R. **Modelo de competências digitais para m-learning com foco nos idosos (MCDMSênior)**. 2019. 199f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

MARCONI, D. **La competencia léxica**. Madrid: Antonio Machado Libros, 2000.

MEARA, P. The Study of Lexis in Interlanguage. *In*: DAVIS, A. *et al.* (orgs.) **Interlanguage**. Edingurgh: Edinburgh University Press, 1984. p. 225-235.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. *In*: MORAN, J. M. *et al.* (orgs.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000. p. 11-66.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2014.

NADIN, O. L. Prefácio. *In*: NADIN, O. L.; FERREIRA, A. de A. G. D.; FARGETTI, C. M. **Léxico e ensino**. Araraquara: Letraria, 2015, p. 7-14.

NASCIMENTO, M. G. A Formação Continuada de professores: modelos, dimensões e problemática. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Magistério: construção cotidiana**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 69-90.

NATION, P. I. S. **Teaching and learning vocabulary**. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

NATION, P. I. S. **Learning Vocabulary in another Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

NATION, P. I. S. Teaching vocabulary. **The Asian EFL Journal**, [s. l.], v. 7, n. 3, p. 47-54, 2005. Disponível em: http://www.asian-efl-journal.com/sept_05_pn.pdf. Acesso em: 23 maio 2023.

NATION, P. I. S.; NEWTON, J. Teaching vocabulary. *In*: COADY, J.; HUCKIN, T. (orgs.). **Second language vocabulary acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 238-254.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: *In*: NÓVOA, A. (org.). **Formação contínua de professores**: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991. p. 15-38.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Proyecto DeSeCo: Definición y Selección de Competencias**. Bruselas: Comisión Europea, 2002. Disponível em: <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>. Acesso em: 24 maio 2024.

OXFORD, R. L. **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know**. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

PAIVA, V. L. M. O. Ensino de vocabulário *In*: DUTRA, D. P.; MELLO, H. A **Gramática e o vocabulário no ensino de inglês**: novas perspectivas. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2004. p. 71-102.

PALMA FILHO, J. C.; ALVES, M. L. Formação Continuada: memórias. *In*: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 279-296.

PARANÁ. Assembleia Legislativa. **Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004**. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. Curitiba: ALEP, 2004. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtoAno.do?action=exibir&codAto=7470&indice=1&totalRegistros=5&anoSpan=2012&anoSelecionado=2004&mesSelecionado=0&isPaginado=true>. Acesso em: 10 fev. 2024.

PARANÁ. Assembleia Legislativa. **Lei Complementar nº 130, 20 de julho de 2010**. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar nº 103/2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná, conforme especifica. Curitiba: ALEP, 2010. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtoAno.do?action=exibir&codAto=56196&indice=1&totalRegistros=10&anoSpan=2012&anoSelecionado=2010&mesSelecionado=0&isPaginado=true>. Acesso em: 10 fev. 2024.

PARANÁ. Canal do Professor - Formação continuada SEED PR. **Canal do Professor**, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCFPIwM0tgqzhSIm0U78AOxQ>. Acesso em: 10 fev. 2024.

PARANÁ. Assembleia Legislativa. **Lei Complementar nº 241, 17 de dezembro de 2021**. Altera a Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010, que regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE no âmbito da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Curitiba: ALEP, 2021. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=257879&indice=1&totalRegistros=1&dt=20.9.2023.13.58.13.892>. Acesso em: 10 fev. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Formações Seed**. Curitiba, SEED: 2022a. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Formacoes-Seed>. Acesso em: 10 fev. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação **EDITAL N.º 32/2022 – GS/SEED**. Curitiba: SEED, 2022b. Disponível em: <https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escriba-seed@6af30c9a-50ce-4f2f-9ed4-61e8369cf81c&emPg=true>. Acesso em: 15 fev. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Formadores em Ação: Escola Digital Professor**. Curitiba: SEED, 2023a. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao. Acesso em: 10 fev. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Plataformas Educacionais Inglês Professor: Escola Digital Professor**. Curitiba: SEED, 2023b. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/plataformas_educacionais/ingles_professor. Acesso em: 10 fev. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional. **Dados Estatísticos**. Curitiba: SEED/PDE, 2024. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1811>. Acesso em: 28 mar. 2024.

PARLAMENTO EUROPEU; CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA. Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de dezembro de 2006, sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. **Jornal Oficial da União Europeia**, [s. l.], v. 49, n. 394, 2, p. 10-18, 2006. Disponível em: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)). Acesso em: 18 nov. 2023.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PITON, I. M. **Políticas educacionais e movimento sindical docente: reformas educativas e conflitos na educação paranaense**. 2004. 293f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

PRENDES, M. P.; PORLÁN, I. G.; SÁNCHEZ, F. M. Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI. **RED**, Sant’Anna do Livramento, n. 56, p. 2- 22, 2018. Disponível em: https://www.um.es/ead/red/56/prendes_et_al.pdf. Acesso em: 21 maio 2024.

REDECKER, C.; PUNIE, Y. **European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu**. Luxembourg: European Union, 2017.

ROJO, R. H. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H.; MOURA, E. (orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

SABINO-LUIZ, M. Explorando a Definição Multimodal: um estudo sobre a integração de elementos multimodais em dicionários impressos e eletrônicos. **Revista GTLex**, Uberlândia, v. 8, n. 1, p. e0810, 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/GTLex/article/view/68480>. Acesso em: 20 set. 2024.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANDMANN, A. J. **Competência lexical**: produtividade, restrições e bloqueio. Curitiba: ED. UFPR, 1990.

SILVA, K. K. A. **Modelo de Competências Digitais em Educação a Distância (EAD) com foco no aluno, MCompDigEAD**. 2018. 279f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a0>. Acesso em: 4 jul. 2024.

TFOUNI, L. **Letramento e alfabetização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

THOMAN E.; JOLLS, T. **Literacy for the 21 Century: An Overview & Orientation Guide to Media Literacy Education**. Santa Monica, CA: Center for Media Literacy, 2003.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Padrões de competência em TIC para professores**: módulos de padrão de competências. Paris: Unesco, 2006. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156207por.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2023.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **ICT Competency Framework for Teachers**. Paris: Unesco, versão 3, 2018. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/digital-competencies-skills/ict-cft>. Acesso em: 20 abr. 2024.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Competencias y habilidades digitales**. Montevidéo: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380113.locale=en>. Acesso em: 30 abr. 2023.

VAN LEEUWEN, T. Multimodality. In: SIMPSON, J. (Ed.). **The Routledge handbook of applied linguistics**. New York: Routledge, 2011. p. 668-682.

VIEIRA, J. A.; ROCHA, H. da; MAROUN, C. B.; FERRAZ, J. de A. **Reflexões sobre a língua portuguesa**: uma abordagem multimodal. Petrópolis: Vozes, 2007.

WALESKO, A.; PROCAILO, L. Espaços para a Formação Continuada de professores de língua inglesa. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (orgs.). **Formação “Desformatada” Práticas com professores de Língua Inglesa**. Campinas: Pontes, 2011. p. 201-206.

WELKER, H. A. Dicionários eletrônicos. In: WELKER, H. A. **Dicionários**: uma pequena introdução à lexicografia. 2. ed. revista e ampliada – Brasília: Thesaurus, 2003. p. 226-233.

XATARA, C. M. O ensino do léxico: as expressões idiomáticas. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, v. 37, p. 49-59, 2001. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639325>. Acesso em: 14 maio. 2024.

ZIMMERMAN, C. B. Historical trends in second language vocabulary instruction. *In*: COADY, J.; HUCKIN, T. (eds.). **Second language vocabulary acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 5-19.