

## **CRENÇAS DE PROFESSORAS SOBRE O USO DA PLATAFORMA INGLÊS PARANÁ**

### **TEACHERS' BELIEFS ABOUT USING THE INGLÊS PARANÁ PLATFORM**

### **CREENCIAS DE LOS PROFESORES SOBRE EL USO DE LA PLATAFORMA INGLÉS PARANÁ**

MARSON, Isabel Cristina Vollet<sup>1</sup>

CAMARGO, Clarita Gonçalves de<sup>2</sup>

#### **Resumo**

Estudos a respeito de crenças de docentes têm trazido informações importantes ao contexto de ensino e aprendizagem. Tendo em vista tal perspectiva, este artigo busca identificar as crenças de dez professoras da rede pública da educação básica sobre a nova plataforma de ensino de inglês intitulada Inglês Paraná. Dessa forma, os objetivos desse trabalho são: a) investigar quais crenças as professoras apresentam sobre vantagens ao uso da plataforma; b) levantar algumas crenças nas implicações do uso dessa ferramenta sobre a prática de ensino e c) averiguar se a Plataforma contempla nas crenças das professoras algumas perspectivas dos multiletramentos. O aporte teórico que orienta este trabalho se fundamenta na perspectiva da língua como instrumento da interação, como discurso e prática social. O aporte metodológico fundamenta-se na abordagem qualitativa e interpretativa dos dados de forma contextual. Com os dados analisados, podemos concluir que as crenças dos professores têm relação com suas experiências vivenciadas durante o uso da plataforma demonstrando que: há percepção negativa da eficiência desse instrumento devido à falta de engajamento com as reais necessidades de ensino, pouca contextualização com o público-alvo, baixo progresso de conteúdo do currículo e também não atende ao ensino colaborativo com o professor em sala de aula.

---

1 Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. Ponta Grossa, PR, Brasil. ORCID: <https://www.orcid.org/0000-0003-4917-264X>. e-mail: imarson@uepg.br.

2 Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. Ponta Grossa, PR, Brasil. ORCID: <https://www.orcid.org/0000-0001-5641-3056>. e-mail: professoraclarita@gmail.com.

DOI: 10.12957/e-mosaicos.2024.83826

**Palavras-chave:** Crenças de professores; Plataforma Inglês Paraná; Multiletramentos; Língua inglesa; Educação básica.

### Abstract

Studies about teachers' beliefs have provided important information in the context of teaching and learning. In light of this, this article aims to identify the beliefs of ten public basic education teachers about the new English teaching platform called Inglês Paraná. Thus, the objectives of this study are a) to investigate the beliefs of teachers regarding the advantages of using the platform; b) to identify some beliefs about the implications of using this tool on the teaching practice, and c) to ascertain whether the platform includes perspectives of multiliteracies in teachers' beliefs. The theoretical framework guiding this study is based on the perspective of language as an instrument of interaction, discourse, and social practice. The methodological approach is based on a qualitative and interpretive interpretation of the data. From the data analyzed, it can be concluded that the teachers' beliefs relate to their experiences using the platform. This demonstrates that there is a negative perception of the efficiency of this tool due to the lack of engagement with the target audience, a lack of contextualization with the target audience, low progress of curriculum content, and also that it does not meet the collaborative teaching with the teacher in the classroom.

**Keywords:** Teachers' beliefs; Inglês Paraná platform; Multiliteracies; English language; Elementary

### Resumen

Los estudios sobre las creencias de los profesores han proporcionado información importante en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje. Con esto en mente, este artículo busca identificar las creencias de diez profesores de escuelas públicas sobre la nueva plataforma de enseñanza de inglés llamada Inglês Paraná. De esta forma, los objetivos de este trabajo son: a) indagar qué creencias tienen los profesores sobre las ventajas del uso de la plataforma; b) plantear algunas creencias sobre las implicaciones de esta herramienta para la práctica docente y c) averiguar si la Plataforma incluye algunas perspectivas multilingües en las creencias de los profesores. El marco teórico que guía este trabajo se basa en la perspectiva de la lengua como instrumento de interacción, como discurso y práctica social. El enfoque metodológico se basa en una interpretación cualitativa y contextual de los datos. A partir de los datos analizados, podemos concluir que las creencias de los profesores están relacionadas con sus experiencias de uso de la plataforma, demostrando que: existe una percepción negativa de la eficacia de esta herramienta debido a la falta de compromiso con las necesidades reales de enseñanza, poca contextualización con el público objetivo, bajo progreso con el contenido del currículo y tampoco cumple con la enseñanza colaborativa con el profesor en el aula.

**Palabras-clave:** Creencias de los profesores; Plataforma Inglés Paraná; Multiliteracies; English language; Elementary education.

## Introdução

O estudo em crenças de professores propõe uma investigação sobre o olhar do professor para um determinado fenômeno contextual, o que remete neste artigo “uma maneira de entender uma mudança de uma visão de línguas com o enfoque na linguagem, no produto, para um enfoque no processo” (BARCELOS, 2004, p.125). Isso significa que investigar as crenças nessa perspectiva é verificar possíveis implicações contextuais decorrentes das práticas de ensino (BARCELOS, 2001). Nesse sentido, esta pesquisa trata a respeito das crenças de dez professoras sobre o ensino do inglês mediado por uma plataforma *online* de ensino, que é um recurso tecnológico pioneiro no estado do Paraná. É importante afirmar que houve considerável mudança no formato das aulas dos professores da rede pública, desde a implantação dessa plataforma em 2021, motivando a formação de algumas crenças. De todo modo, este estudo é uma tentativa de investigar as possíveis implicações desse instrumento para a prática do professor, assim como perceber se ele traz direcionamentos que contemplem perspectivas dos multiletramentos reconhecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Vista da relação das crenças com as experiências, opta-se por levantar algumas indagações sobre as práticas de ensino nesse novo formato e se esse modelo tem apresentado perspectivas positivas na visão das professoras. É importante mencionar que os recursos tecnológicos são mediadores em muitas práticas de letramentos e “tem desencadeado efeitos múltiplos sobre a circulação, produção e a recepção de informações, na medida em que os meios de comunicação e as novas tecnologias atravessam as fronteiras do meio cultural” (DIAS; MORAIS; PIMENTA; SILVA, 2012, p. 83). É nesse sentido que se entende que essas ferramentas podem auxiliar, ou seja, proporcionar uso autêntico da língua em práticas comunicativas de aprendizagem. Diante dessa demanda, a atenção do professor ao uso de equipamentos tecnológicos funciona como um alerta para identificar os mecanismos que realmente contribuem para o avanço da aprendizagem. É preciso um olhar mais reflexivo sobre os impactos desses equipamentos nas práticas de ensino para que os docentes repensem alternativas pedagógicas para que haja interação e engajamento dos alunos na sala de aula. Como afirmam Marson e Fernandes (2022, p. 227), “[...] ensinar línguas, interagir, construir sentidos em um mundo conectado, globalizado e dinâmico exige do docente a disponibilidade de aprender múltiplas habilidades”.

Para finalizar, considera-se que as experiências dos professores podem refletir na formulação de suas crenças o que também podem implicar nos encaminhamentos pedagógicos dados à plataforma de inglês. Alguns estudos em crenças têm favorecido perceber a opinião do professor

sobre as ferramentas digitais (PERINA, 2003; FINARDI; PIMENTEL 2013), trazendo reflexões importantes.

### Os recursos tecnológicos nas aulas de Língua Inglesa

O ensino da língua inglesa no contexto da educação básica e pública vem ao longo dos anos enfrentando diversas complexidades, desde salas cheias que dificultam o ensino comunicativo até poucos recursos tecnológicos que possam contemplar diferentes formas de interação. Grande número de alunos em sala de aula e baixa carga horária do professor de língua estrangeira são problemas mencionados por autores como Rodrigues (2016) e Moita Lopes (1996). O insumo linguístico tem papel importante na aprendizagem e sua autenticidade deve ser priorizada em práticas de ensino, problematizando as diferentes situações discursivas (CAMARGO, 2020). É importante lembrar que uma das ferramentas tecnológicas usada no ensino do inglês foi o gravador, sendo ele um instrumento muito utilizado no ensino da habilidade da compreensão oral como forma de trazer amostras reais de situações do uso da língua. Essa proposta geralmente tinha como objetivo não só melhorar a compreensão do aprendiz como também estimular uma prática dialogada. Entretanto, ele apresenta algumas desvantagens, sendo uma delas decorrente pelo fato de não haver o contexto da situação discursiva, dificultando ao estudante entender a mensagem (UR, 1984). Esse recurso ainda desfavorecia no que se refere ao nível de tensão negativa sofrida pelo ouvinte devido à demanda de informações que precisavam ser retidas na sua memória para posteriormente a realização de atividades de compreensão. Isso ocorre porque há uma apreensão ao ter que ouvir um áudio sabendo que na sequência precisa dar uma resposta *output* condizente com o insumo linguístico.

O uso desse recurso – ouvir um áudio – apenas na prática da pronúncia levanta outra questão problemática, pois oferece uma abordagem fragmentada de itens linguísticos que é caracterizada pelo exemplo do falante nativo (ROST, 1990). Para o autor o uso de fontes de áudio e vídeo devem ser usadas de forma contextualizada “[...] levando em consideração a atenção, a motivação e contexto prévio, e não apenas [a prática] em termos de 'dificuldade linguística'<sup>1</sup> (ROST, 1990, p. 171). As amostras de insumo quando não priorizam os diferentes fenômenos discursivos tornam-se limitadas e pouco eficientes. Por outro lado, o uso desse material favorecia a percepção da entonação, do ritmo, da acentuação e de particularidades do som da língua que contribuía para o conhecimento do comportamento da língua. De fato, o ensino da pronúncia por um longo tempo foi direcionado por uma abordagem mais centrada na perspectiva de haver um modelo ideal de fala.

---

1 No original: “[...] in consideration of learner attention, motivation, and prior context, rather than only in terms of ‘linguistic difficulty’”.

Por sua vez, o surgimento do material audiovisual oferecido pelos equipamentos de áudio e vídeo constitui um importante recurso de apoio à aprendizagem, que veio beneficiar a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, estimulando o desenvolvimento dos processos descendentes para compensar, por exemplo, o desconhecimento do vocabulário ou qualquer outro elemento linguístico (VANDERGRIFT; GOH, 2012). Esse instrumento possibilita trabalhar com informações extralinguísticas: idade dos participantes, ambiente, relações pessoais, expressões faciais, entre outras informações não verbais, que auxiliam na compreensão. (LONERGAN, 1984). Nesse sentido, a interação do aprendiz com as múltiplas linguagens favorece a motivação e facilita a aprendizagem.

Embora seja necessário destacar a importância dos recursos audiovisuais – ferramentas de áudio e vídeo – como instrumentos pedagógicos relevantes para direcionar a aprendizagem, não se pode esquecer que os equipamentos mais modernos – aplicativos, recursos da Web e outros equipamentos digitais – têm oferecido melhores oportunidades de aprendizagem. Nesse ponto, aparecem duas modalidades de aprendizagem: uma é quando o aluno realiza tarefas já preparadas como se dá, por exemplo, com o uso de atividades em plataformas de ensino. A desvantagem, nesse caso é que não há “a oportunidade para a interação totalmente negociada” entre participantes (MESKILL, 1996, p. 196). Já a outra ocorre via grupo de conversas virtuais realizadas por meio de *chat* em que as limitações decorrem das dificuldades do professor em conseguir criar ambientes facilitadores da comunicação, uma vez que abrir espaços para bate-papo *online* demanda planejamento e interesses em comum entre os participantes. Por isso que:

A presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de comunicação[...] Tais procedimentos passam a exigir o desenvolvimento de diferentes habilidades, de acordo com as várias modalidades utilizadas[...]. Os multiletramentos levam em conta a multimodalidade (linguística, visual, gestual, espacial e de áudio) e multiplicidade de significações e contextos culturais. (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 37-38)

Portanto é considerável mencionar que o recurso tecnológico surte efeito positivo quando funciona como apoio a prática do professor que ao assumir o ensino de línguas engajado nas práticas de letramento/multiletramentos consegue mediar essa ferramenta como articulador de novas propostas de trabalho, principalmente problematizando situações cotidianas e limitando que a linguagem assuma um caráter inocente no tratamento de discursos que não atribuem sentido ao aprendiz. É por isso que se deve investir numa aprendizagem colaborativa capacitando a ele desenvolver “modos de pensar divergentes” e “que assumirão riscos de forma inovadora e criativa”. As novas pedagogias buscam formar pessoas flexíveis e que sejam capazes de “ver as coisas de múltiplas perspectivas” para saber lidar com as implicações de um mundo contemporâneo (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 24).

Para finalizar, considera-se que o uso de recursos tecnológicos é fundamental para práticas de multiletramentos, pois coloca o indivíduo “a interpretar os contextos sociais e culturais de circulação” a qual é emergente nos dias de hoje (ROJO, 2012, p. 30). Precisamos criar ambientes de aprendizagem que possam proporcionar a formação de um cidadão mais engajado na resolução de problemas e apto a propor soluções num mundo cada vez mais digital e globalizado.

### A plataforma Inglês Paraná

A Plataforma Inglês Paraná foi introduzida no terceiro trimestre do ano de 2021 para alunos da educação básica contemplando o ensino fundamental II (6º, 7º, 8º e 9º ano) e o ensino médio (1ª, 2ª e 3ª séries) no estado do Paraná. Esse recurso, segundo a Secretaria de Educação do Paraná (SEED/PR), segue o Quadro Comum Europeu de Referências para línguas (CEFR) e contempla os objetivos do currículo da BNCC.

Essa Plataforma pode ser acessada pelo computador ou através do aplicativo *English Live Business* pelo celular. Os alunos também podem realizar o acesso por meio de um e-mail institucional da escola vinculada a uma conta Google. O aluno deverá entrar na Plataforma para inicialmente realizar um teste de nivelamento que irá adequá-lo ao conhecimento necessário correspondente ao teste. Após isso, o aluno já terá acesso às atividades e sua progressão. Vejamos como é configurado o *design* da Plataforma na Figura 1:



Figura 1: Página inicial da Plataforma Inglês Paraná.<sup>2</sup>

2 Disponível em: <<https://corporate.ef.com/partner/corp/ssologout.aspx?z=4719682&p=Sgpr>>. Acesso em 5 set. 2024.

DOI: 10.12957/e-mosaicos.2024.83826

Pode-se notar que esse instrumento pedagógico é dividido em módulos os quais os alunos realizam as atividades correspondentes ao seu nivelamento. Essas atividades contemplam trechos de falas por meio de vídeos, áudios para resolver questões de compreensão (múltipla escolha) e atividades da escrita no formato de organização de informações (colocar a mensagem na ordem correta), relacionar a imagem com a palavra, escrever uma carta etc. Todas essas atividades podem ser realizadas *online* ou não. Vejamos também como está organizado a progressão do aluno na Figura 2:



Figura 2: Progressão do aluno na Plataforma.<sup>3</sup>

Nota-se 16 etapas distribuídas em: 3 níveis de (iniciante, básico, intermediário, pós-intermediário, avançado) e 1 pós-avançado. O aluno deverá realizar esses módulos e ao final retirar um certificado. Dessa forma, numa sala de aula, o professor terá o papel de monitorar os alunos em diferentes níveis de aprendizagem. A Plataforma contempla uma diversidade de tarefas que deverão ser realizadas durante as aulas do professor. Segundo a SEED/PR, todas as aulas contemplam os conteúdos do currículo escolar. Com um investimento de quase 13 milhões, o programa da plataforma Paraná possibilita ao aluno melhorar a pronúncia, evoluir na escrita e desenvolver a fluência – informações obtidas no site da educação do Paraná e disponibilizado na página da secretaria da educação.

É importante observar que as atividades realizadas durante o ciclo são sequenciadas pelo nivelamento do teste e não pela idade ou características dos participantes. Subentende-se que o aluno ao realizar o teste já estará apto para dar conta de suas tarefas. O professor poderá auxiliá-lo no decorrer das atividades inclusive no incentivo a progredir nas tarefas. Por sua vez, o sistema de avaliação desse programa é contabilizado pelo acesso dos alunos à plataforma e o certificado poderá ser solicitado de forma online após a realização de um teste contendo 50 questões. Se o aluno conseguir acertar mais de 70%, ele conseguirá emitir um certificado de proficiência.

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://corporate.ef.com/partner/corp/ssologout.aspx?z=4719682&p=Sgpr>>. Acesso em 5 set 2024.

## O contexto de ensino

O ensino da língua inglesa no estado do Paraná é distribuído e orientado conforme os documentos oficiais da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), nas Diretrizes Curriculares Orientadoras do Estado no Ensino de língua Estrangeira Moderna (PARANÁ, 2008) e em outros documentos Orientadores do próprio estado. O Paraná conta com a formulação de um Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2018) que estabelece alguns princípios, direitos e orientações no ensino da língua, ou seja, “as perspectivas de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa encontram-se em sintonia com as demandas prementes em escala mundial, alavancadas pelo advento de novas linguagens e formas de interação multimodalizadas e híbridas” (PARANÁ, 2018). O ensino da língua inglesa é orientado pelo gênero discursivo e organizados pelos eixos da Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural.

No final do ano de 2021, com o surgimento de uma nova plataforma de inglês, houve considerável mudança do formato de ensino. Os alunos através do seu *login*: @escola, ou seja, no início do ano letivo, os alunos recebem um e-mail institucional e geram uma senha para acesso a plataforma, devendo manter semanalmente suas atividades em dia, podendo usar o laboratório de informática ou acessar por aplicativo. Esse programa é controlado por um sistema inteligente (BI) a qual disponibiliza dados para o professor e a para sua equipe pedagógica sobre os acessos dos aprendizes. Tanto o aluno individualmente, como uma turma ou as escolas de forma geral são acompanhadas semanalmente por técnicos da Secretaria da Educação para levantamento de informações, as quais são repassadas para as escolas no intuito de fazer com que as metas de acessos e tarefas sejam cumpridas.

O Estado do Paraná propôs investimentos na ampliação de laboratórios de informática e melhorias na internet, porém se sabe que essa é uma realidade que não atinge boa parte das escolas. Há também informações que elas enfrentam problemas com a lentidão do próprio sistema.

## Caminhos Metodológicos

A pesquisa segue os preceitos da abordagem qualitativa interpretativista. Como defendem Denzin e Lincoln (2013, p.7), o objetivo desse tipo de pesquisa é “[...] entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas trazem para eles”<sup>4</sup>. Em outras palavras, o objetivo do pesquisador é interpretar os dados no contexto em que os fatos ocorrem, bem como os sujeitos que foram inseridos nele. Os interpretacionistas enxergam que “[...] a vida humana é ativamente construída pelas pessoas em contato com as outras” (MOREIRA, 2002, p.46).

---

4 No original: “[...] to make sense of or interpret phenomena in terms of the meanings people bring to them”.

Para cumprir os objetivos da pesquisa em relação as crenças das professoras sobre as vantagens ao uso da plataforma e as implicações do uso dessa ferramenta sobre a prática, inicialmente foi feita a revisão bibliográfica de autores que investigam as crenças (BARCELOS, 2004; 2001), os recursos tecnológicos nas aulas de língua inglesa (ROST, 1990; VANDERGRIFT, GOH, 2012) e a Plataforma Inglês Paraná.

Na sequência elaboramos um questionário com o objetivo de ter acesso ao conhecimento, aos valores e as crenças que as professoras possuem em relação do uso da plataforma. Na visão de Tuckman (2002), no estudo qualitativo, os dados gerados, via questionário ou outros instrumentos de geração de dados, são analisados e estudados minuciosamente pelo pesquisador.

Esta pesquisa foi realizada com 10 professores da rede ensino básico do estado do Paraná. Três professoras trabalham na região de Ponta Grossa e 7 na região de Curitiba. Os nomes das escolas não serão divulgados devido ao pedido de alguns dos professores que priorizam a restrição à divulgação de dados que possam impactar negativamente na avaliação da escola.

Para a obtenção dos dados, foi elaborado um questionário contendo 12 questões de múltipla escolha e 5 questões discursivas. Nas perguntas múltipla escolha foi utilizada a escala de Likert, na qual os respondentes escolhiam a opção baseada numa escala que expressava suas opiniões, escolhas, percepções (TUCKMAN, 2002). Os respondentes liam a pergunta e assinalavam – sim; um pouco, muito pouco ou não. O objetivo foi levantar algumas crenças dos professores sobre as práticas de ensino da plataforma Inglês Paraná com relação aos aspectos positivos direcionados às atividades, implicações pedagógicas e se é possível encontrar um discurso que contemple as perspectivas dos multiletramentos e do letramento crítico proposto pela BNCC. Dito isso, o intuito foi observar se as crenças apresentadas no primeiro questionário apareciam mais articuladas pelos professores como forma de aprofundar a relação de suas crenças com a aprendizagem. Essa pesquisa foi realizada no mês de setembro/outubro do ano de 2022. Os dados foram analisados de forma conjunta, ou seja, as informações do questionário de múltipla escolha foram correlacionadas com as respostas discursivas no intuito de melhor compreender as crenças. Cada professor é nomeado como (P1; P2; P3...) cumprindo com o anonimato.

## **Análise de Dados**

O primeiro questionamento foi direcionado sobre a contribuição da plataforma com a aprendizagem da língua inglesa e tivemos o seguinte levantamento: três (P1; P2; P3) professoras marcaram “um pouco”. P1 relatou que “o fato deles (os alunos) não terem responsabilidade com o aprendizado” resulta que eles “acabam chutando as questões”. P1 percebe a fragilidade dessa plataforma ser direcionada a um público que não tem autonomia com o ensino. Já P2 disse que “os alunos não levam a sério” porque não gostam das atividades, elas são “repetidas” (P2). Por sua vez,

DOI: 10.12957/e-mosaicos.2024.83826

P3 explicou que a falta de motivação faz com que “eles não prestem atenção por isso não aprendem”. Esses trechos demonstram que a plataforma é falha no sentido de possibilitar que o aluno escolha opções aleatórias o que acaba prejudicando o desenvolvimento da aprendizagem. Isso poderia ser resolvido se a plataforma não permitisse essa abordagem e se as atividades fossem melhor contextualizadas com o público-alvo. O fato de o professor perceber essa atitude dos alunos e não conseguir intervir numa mudança de comportamento pode favorecer a crença de que ele perdeu seu papel mediador na aprendizagem. O professor pode solicitar aos alunos maior engajamento com as atividades, mas isso só se concretiza de forma eficiente se ele puder participar ativamente do processo.

Na sequência, outras quatro professoras que marcaram a opção “muito pouco” disseram também sentir baixo rendimento dos alunos na aprendizagem: P4 disse que “os alunos têm dificuldades de entender os vídeos” e “não sabem o assunto”, por sua vez, P5 reportou que “essas linguagens não são contextualizadas”, já P6 explicou que “não há uma base para o aluno” referindo-se ao conteúdo. Essas falas denotam que na visão desses docentes, essa plataforma não apresenta avanços no ensino do inglês porque não traz temas que fazem parte do repertório dos alunos. O fato de os docentes perceberem que os insumos não são consistentes com o público, demonstra a crença de que essas atividades não impactam positivamente na aprendizagem. Inclusive as quatro últimas professoras, que marcaram a opção que “Não” contribuem para aprendizagem, também consideram a plataforma um recurso ineficiente devido à falta de engajamento com tópicos direcionados aos alunos. Elas também reportaram problemas decorrentes da “pouca progressão dos conteúdos” (P7); “assuntos fragmentados” (P8) e o fato de que “não há um conteúdo a ser aprendido, ensinado” (P9). Parece que as percepções negativas desses docentes decorrem da sua falta de intervenção nesse processo, principalmente em dar direcionamento nas escolhas de determinados temas/assuntos. Ainda complementando as limitações sobre os temas, P10 mencionou que os alunos não sabem manipular o insumo reportando que “é difícil eles conseguirem entender trechos de falas que não fazem parte do seu contexto”. Nesse sentido, compreende-se que “os indivíduos como ouvintes participam ativamente de um processo criativo” e “controlam o tipo de informações recebidas” para depois processarem a informação conforme seus interesses e outras influências individuais (BROWNELL, 2010, p. 143, tradução minha). Frisa-se que num mundo contemporâneo, as práticas de letramento precisam trabalhar com a pluralidade e a diversidade cultural que consigam dialogar com os alunos.

Na sequência, questionou-se sobre se essa ferramenta estimula o aluno a aprendizagem, seis professoras disseram que “um pouco” e quatro disseram que “não”, reportando da seguinte maneira: P1 disse que “as atividades não são adequadas ao nível dos alunos”, P2 mencionou que “elas não contemplam o interesse deles” e P3 afirmou que “as atividades são as mesmas tanto para alunos do fundamental quando ao médio”. Esses discursos demonstram crenças na falta de eficiência dessa plataforma, pois o professor cobrado pela participação dos alunos nos exercícios

DOI: 10.12957/e-mosaicos.2024.83826

propostos acaba exigindo do aluno algo sem muito sentido. Isso desfavorece uma prática significativa e não dialoga com as perspectivas do tratamento da língua como discurso e prática social. O professor e o aluno são agentes da aprendizagem e não deveriam ser restringidos desse processo. Por essa razão, compreende-se que “quando a língua é entendida como discurso, o ensino de LÊs se torna o ensino de novas formas de compreendermos e percebemos o mundo” (FOGAÇA; JORDÃO, 2007, p.87), podendo haver melhores resultados.

Dando continuidade, outros professores também se mostraram descontentes com a inadequação dos exercícios em relação a faixa etária dos alunos e a falta de vocabulário deles para compreender vídeos mais complexos.: P4 disse que “as atividades não trazem assuntos da idade deles” e P5 reportou problemas relacionados ao insumo: “os alunos têm dificuldades de entender os vídeos e áudios porque são muito difíceis”. Nesse quesito, algumas pesquisas têm apontado que o insumo compreensível é fundamental para a aprendizagem (KRASHEN, 1982). Em outras palavras, não adianta uma grande quantidade de exposição às falas dialogadas se não houver algum nível de compreensão. É importante ainda lembrar sobre a relevância do protagonismo do aluno no processo e na utilização dos recursos pedagógicos como apoio.

Já (P6, P7, P8, P9, P10) apontaram informações parecidas sobre as seguintes limitações: “as atividades são repetidas” (P6), “fragmentadas de conteúdos” (P7; P8) e “pouco relacionadas ao uso da língua” (P9) como também “descontextualizadas” (P10). Esses apontamentos denotam que para elas o fator mais preocupante é a falta de engajamento dos assuntos propostos nas atividades, demonstrando suas atenções a esse quesito. Isso mostra crenças de que esse fator pode ser o motivo para o aumento de alunos desinteressados pelas atividades e que recorrem ao “chute”. Deve-se considerar que “as teorias interacionais enfocam os padrões de movimentos, atos, negociação e interação encontrados nas trocas conversacionais” (RICHARDS; RODGERS, 1986). Isso quer dizer que ao considerar a língua como uma construção dialógica, o aprendiz deve sentir-se inserido como participante ativo.

Por outro lado, houve também alguns discursos de pontos positivos apontados por dois docentes: P3 disse que “os alunos gostam de ir ao laboratório” e P4 “a plataforma é diferente e traz alguma coisa da oralidade”. Essas informações revelam a percepção desses docentes sobre as mudanças no formato de ensino e consideram importante novos recursos para estimular o aprendizado. É possível deduzir, nesse sentido, que se a escolha de instrumentos de ensino tivesse como princípio uma análise mais reflexiva partindo dos professores, poderia trazer mais avanços na aprendizagem.

Por sua vez, ao questionarmos se a plataforma funciona como um apoio à aprendizagem, 6 dos professores marcaram a opção “sim”, 3 assinalaram “um pouco” e, apenas 1 marcou “muito pouco”. Ao coletarmos suas experiências com o uso da plataforma, P1 apontou como fator positivo: “eles saem da sala e fazem algo diferente”. P2 “trabalho com os vídeos da plataforma na TV

DOI: 10.12957/e-mosaicos.2024.83826

*Educatron* que é interessante” e P3 disse “tenho solicitado que eles copiem as atividades no caderno como forma de aprender mais”. Essas atitudes parecem tentativas do professor em abrir espaço para seu papel mediador que lhe foi suprimido. Vejamos alguns trechos de professores sobre os aspectos desse novo formato de ensino:

**Quadro 1:** Depoimentos dos professores.

P4: Tenho solicitado que os alunos usem fone, mas nem todos têm e isso dificulta eles prestarem atenção[...].

P5: Gosto de levar os alunos ao laboratório, mas ultimamente eles não têm demonstrado interesse e só chutam as questões[...].

P6: O problema das minhas aulas é a internet, sempre cai, muito lenta e isso gera tumulto na aula[...].

P7: [...] A plataforma trava e demora muito [...] o fone de ouvido nem sempre é usado pelos alunos[...]

P8: No começo os alunos tinham interesse, agora tenho dificuldades de evitar que eles entrem em outros sites[...]

P9: [...] Só o uso do computador não tem ajudado no inglês. [...]

P10: [...] Eu tenho trabalhado essas atividades nas minhas provas e vejo que eles não vão bem. [...]

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Percebe-se que a maioria das professoras reportam problemas desde fatores estruturais como a falta de fone de ouvido como metodológicos relacionados ao engajamento do aprendiz. Isso demonstra que embora elas tenham assinalado que essa ferramenta é relevante em alguns aspectos, isso poderia ser melhorado com reformulações e iniciativas que pudessem atribuir ao professor a escolha e o direcionamento desse recurso. Nota-se aqui uma falta de diálogo entre o discurso da SEED/PR na produção do seu referencial teórico com a proposta limitada da plataforma ao mencionar que “caberá ao professor a seleção dos gêneros discursivos das diferentes esferas sociais de circulação[...]” e ao reafirmar que é “importante que o professor considere neste estudo, o conteúdo temático, a estrutura composicional do texto, o estilo de linguagem (PARANÁ, 2018). Isso significa que o professor deveria propor e controlar os conteúdos de aprendizagem, sendo impossível a manipulação de um único recurso orientado por uma plataforma. Vale ressaltar que a SEED controla semanalmente os acessos dos alunos e isso induz a cobrança ao professor na quantidade de acesso, significando que quanto mais houver o aumento dos dados do BI menos a escola será cobrada. As práticas de multiletramentos dialogam com a Cibercultura e outros letramentos digitais em contexto escolar porque contemplam o desenvolvimento de diferentes

DOI: 10.12957/e-mosaicos.2024.83826

habilidades e processos cognitivos, mas elas não orientam uma abordagem centralizadora das ferramentas digitais em prática mecanizada de ensino.

Para finalizar, elencamos uma pergunta sobre opinião dos professores a respeito desse formato de aprendizado, ou seja, se elas consideram que os alunos poderiam desenvolver a competência linguística e comunicativa sem a ajuda do professor. Para essa problematização, temos quatro opiniões semelhantes.

**Quadro 2:** Depoimentos dos professores sobre o novo formato de ensino.

- P1 – [...] não acho positivo porque está excluindo o professor que tem o conhecimento[...]
- P2 – Com certeza não, eles não aprendem sem explicar o que é[...]
- P3 – Não. Os alunos não têm autonomia na aprendizagem[...] precisam do professor[...]
- P4 – [...] muito difícil já que eles não têm interesse[...] se não é a gente cobrando o tempo todo[...]

Fonte: Dados da pesquisa.

Nos fragmentos acima, percebemos crenças a respeito da importância do papel do professor frente à aprendizagem e da necessidade de sua orientação, já que é muito improvável que os alunos da escola tenham responsabilidade individuais na construção do conhecimento. É importante perceber que “o aprendiz autônomo é aquele que reflete criticamente sobre o processo de aprendizagem” (RAMOS, 2011, p. 8). A autonomia e o interesse do aluno devem ser construídos pela ação do professor na direção de sua prática pedagógica, não podendo ser dispensado em fases iniciais do ensino da língua. Isto é, esses docentes acreditam na mediação do professor com o aluno e nas trocas de experiências. A plataforma Inglês Paraná não permite ao professor guiar as atividades, os assuntos, os conteúdos linguísticos, entre outros procedimentos didáticos, atribuindo a esse docente uma posição de apenas monitor. A atividade de monitoria não trabalha com a formação da criatividade do aprendiz, com o despertar para a curiosidade e para o querer aprender mais, essa proposta ainda coloca o professor sem a função da qual ele se formou. É importante lembrar que os objetivos de aprendizagem, interesse e nível linguístico dos alunos são relevantes no tratamento da língua (TOMITCH, 2009). Vejamos outros depoimentos para discussão:

**Quadro 4:** Depoimentos do professor sobre concepção de língua e aprendizagem.

- P5 – Não, pois os alunos precisam de uma comunicação ativa, colaborativa e a língua não se aprende apenas com gravações.
- P6 – Nunca, os alunos precisam se comunicar, interagir, serem corrigidos e apontar o que está errado[...]
- P7 – Não, [...] na plataforma eles não seguem uma aprendizagem do conteúdo, não há uma explicação [...] não tem como ajudar[...]
- P8 – Acho muito negativo aprender uma língua sem trocar informações[...]

**Fonte:** Dados da pesquisa

Nos discursos apresentados, nota-se crenças sobre a natureza interacional da linguagem, assim como a concepção de que é necessário criar um ambiente comunicativo e dialógico. Observa-se que a falta de interação entre os próprios alunos e com o professor, durante o uso da plataforma, cria um ambiente que não condiz com as perspectivas de aprendizagem consideradas pelos docentes. Essa falta de “troca de informações” e “comunicação ativa” é percebido como fator que não corrobora com o ensino significativo de língua de acordo com esses professores.

É pertinente lembrar que segundo Vygotsky, Luria e Leontiev (1998), a mediação do professor assume papel importante no desenvolvimento criativo e participativo, permitindo o desenvolvimento da aprendizagem. Essa mediação também é orientada nos documentos oficiais de ensino, reportando que “ as aprendizagens em inglês permitirão aos estudantes usarem essa língua para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem” e “expor ideias, valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações” (BRASIL, 2017, p. 485). O ensino do inglês “lida com metas ambiciosas” como por exemplo, “capacitar o aprendiz a ler e compreender criticamente os textos” que nem sempre consegue resultados (LIMA, 2009). Além disso, é muito pouco provável que esses alunos consigam realizar essas ações diante de uma plataforma que não traz nem a mediação do professor e nem a oportunidade dos alunos na interação. Isso também prejudica no sentido de “construir com os alunos uma percepção de seu papel ativo na transformação da sociedade” (FOGAÇA; JORDÃO, 2007, p.93). Vale lembrar que o inglês por ser uma língua global e que assume um *status* de superioridade em relação a outras línguas precisa assumir um papel reflexivo nas práticas de ensino de sala de aula.

Para encerrar nossa análise, P9 e P10 apenas assinalaram a opção “Não” sem apresentar opiniões, por isso não foi possível investigar com mais profundidade.

## Conclusão

Neste estudo, percebeu-se relatos das dificuldades de professores sobre o uso da plataforma Inglês Paraná devido às limitações da ferramenta aos seguintes quesitos: repetição de tarefas, possibilidade de escolha de opções aleatórias pelos alunos, falta de contextualização das atividades com o público alvo, conteúdo fragmentado, impossibilidade de interação na prática dialogada, desvalorização do papel do professor que apenas atua como monitor, entre outras. A maioria dos docentes relataram que acreditam na importância da ferramenta tecnológica em sala de aula, mas não atribuem a essa Plataforma uma aprendizagem significativa devido a diversos fatores como: impossibilidade de intervenção do professor, pouco estímulo ao aprendiz na ação autônoma ao aprendizado, falta de progressão de conteúdo, dificuldades no insumo, entre outros. Conseguiu-se notar crenças de que esse instrumento teria maior efeito se oportunizasse melhor a participação do professor no encaminhamento da atividade pedagógica e se ele assumisse o papel de apoiar a prática do professor, diminuindo a sua posição centralizadora nas aulas de inglês. Acreditamos que é imprescindível que os docentes levem em conta

[...] questões como a importância de se pensar no que os alunos fazem para aprender, na horizontalização dos processos de aprendizagem (os alunos não aprendem só com o professor; eles aprendem com os colegas, com os recursos disponíveis e com o meio, interno e externo à escola) e na importância de aproximar o mundo da vida dos alunos e o que aprendem na escola (MARSON; FERNANDES, 2022, p. 237).

Através dos dados pode-se perceber que a percepção desses docentes é num deslocamento da função do professor como mediador da aprendizagem para apenas monitor de atividades já predeterminadas. Isso pode ser entendido como uma desvalorização da figura do professor em sala de aula e do papel do aluno como protagonista do processo. Por fim, houve crenças na falta de engajamento das propostas das atividades com os alunos, demonstrando que há fragilidade desse modelo de ensino no que se refere às perspectivas do letramento crítico.

DOI: 10.12957/e-mosaicos.2024.83826

## Referências

- BARCELOS, A. M. F. *Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas*. Linguagem e Ensino, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.
- \_\_\_\_\_. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estudo da Arte. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1 n. 1 p. 71-92, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 05/10/2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <[https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico\\_racial/pdf/diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_para\\_educacao\\_basica\\_diversidade\\_e\\_inclusao\\_2013.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf)>. Acesso em: 09/09/2024.
- BROWNELL, J. *The Skills of Listening- Centered Communication*. Copyright, 2010.
- CAMARGO, C. G. *Crenças e práticas de professoras formadoras sobre o ensino da compreensão oral em língua inglesa*. Tese de doutorado em Letras, Universidade Federal do Paraná, 2020.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.) *The landscape of qualitative research*. 4. ed. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2013.
- DIAS, A.V.M.; MORAIS, C.G.; PIMENTA, V.R.; SILVA, W.B. Minicontos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas. In: ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012, p. 75-94.
- FINARDI, R. K. PIMENTEL, B. Crenças de professoras de inglês sobre o uso do FACEBOOK. In: *Revista Contexto*, v. 7, n. 1, p. 201- 235, 2013.
- FOGAÇA, C. F; JORDÃO, C. Ensino do inglês, Letramento crítico e cidadania: Um triângulo amoroso bem-sucedido. In: *Revista Línguas e Letras*, v. 8, n. 14, p. p. 1-12, 2007.
- KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.
- KRASHEN, S. D. *Principles and practice in Second Language Acquisition*. Oxford, 1982.
- LIMA, D.C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- LONERGAN, J. *Video in language teaching*. Cambridge: CUP, 1984.
- LORENZI, G.C.C.; PÁDUA, T.R.W. Blogs em anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido em um clássico infantil. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

DOI: 10.12957/e-mosaicos.2024.83826

MARSON, I.C.V.; FERNANDES, A. C. (Trans)formação de professores de língua inglesa: experiências multiletradas na universidade. In: MARTINEZ, J. Z.; WALESKO, A.M.H. (Orgs.) *Formação intercultural e colaborativa entre professor@as*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p. 227-238.

MESKILL, C. Listening Skills Development Through Multimedia. In: *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, v.5, n.2, p.179-201, 1996.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOREIRA, D. A. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

PARANÁ, *Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Estrangeira Moderna*. Editora Moderna, 2008.

\_\_\_\_\_. *Referencial Curricular do Paraná: Princípios, direitos e orientações de Língua Inglesa (LI)*, Secretaria da Educação do Paraná, 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Do Paraná. Escola Digital Professor. *Plataforma de Inglês*. 2022. Disponível em: <<https://www.educacao.pr.gov.br/Outra-Historia/Pagina/Ingles-Parana>>. Acesso em: 05/08/2022.

PERINA, A. A. *As Crenças dos professores de inglês em relação ao computador: coletando subsídios*. 220f. Dissertação apresentado à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

RAMOS, S. Z. *Trabalho Diversificado com Gêneros Textuais em uma Perspectiva criadora e Emancipatória*. Secretaria da Educação do Paraná SEED/PR, Londrina, 2011.

RICHARDS, C. J RODGERS. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RODRIGUES, L. C. B. A Formação do Professor de Língua Estrangeira no Século XXI: entre as antigas pressões e os novos desafios. In: *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 19/2, p. 13-34, dez. 2016.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-31.

ROST, M. *Listening in language learning*. New York: Longman, 1990.

UR, P. *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

TOMITCH, L. M. B. Aquisição de leitura em língua inglesa. In: LIMA, D.C. (Org.) *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 191-201.

DOI: 10.12957/e-mosaicos.2024.83826

TUCKMAN, B. W. *Manual de Investigação em Educação: como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

VANDERGRIFT, L.; GOH, M.C.C. *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. Routledge, 2012.

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

Recebido em 25 de abril de 2024

Aceito em 23 de outubro de 2024



A e-Mosaicos Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap-UERJ) está disponibilizada sob uma Licença *Creative Commons - Atribuição - NãoComercial 4.0 Internacional*.

Os direitos autorais de todos os trabalhos publicados na revista pertencem ao(s) seu(s) autor(es) e coautor(es), com o direito de primeira publicação cedido à e-Mosaicos.

Os artigos publicados são de acesso público, de uso gratuito, com atribuição de autoria obrigatória, para aplicações de finalidade educacional e não-comercial, de acordo com o modelo de licenciamento *Creative Commons* adotado pela revista.