

organizadora  
Aline de Mello Sanfelici

# Iniciação à docência na pandemia

Sobre vivências no PIBID  
em Letras Inglês na UTFPR

organizadora  
Aline de Mello Sanfelici

# Iniciação à docência na pandemia

Sobre vivências no PIBID  
em Letras Inglês na UTFPR

| São Paulo | 2022 |



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

I56

Iniciação à docência na pandemia: sobre vivências no PIBID em Letras Inglês na UTFPR / Organizadora Aline de Mello Sanfelici. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-566-8

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.95668

1. Formação de professores. 2. Educação. 3. Letras. 4. Língua inglesa. I. Sanfelici, Aline de Mello (Organizadora). II. Título.

CDD 370.71

Índice para catálogo sistemático:

I. Formação de professores

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2022 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2022 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

---

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Marketing digital	Lucas Andrius de Oliveira
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Peter Valmorbida Potira Manoela de Moraes
Imagens da capa	Usetrick, Kisell, Harryarts, Starline - Freepik.com
Tipografias	Swiss 721, Indulta, Mongoose
Revisão	Aline de Mello Sanfelici
Organizadora	Aline de Mello Sanfelici

---

## CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

### Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski  
*Universidade La Salle, Brasil*

Adriana Flávia Neu  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt  
*Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil*

Aguimario Pimentel Silva  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Alaim Passos Bispo  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Alaim Souza Neto  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Alessandra Knoll  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Alessandra Regina Müller Germani  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Aline Corso  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Aline Wendpap Nunes de Siqueira  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Ana Rosângela Colares Lavand  
*Universidade Federal do Pará, Brasil*

André Gobbo  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Andressa Wiebusch  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Andreza Regina Lopes da Silva  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Angela Maria Farah  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Anísio Batista Pereira  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Antonio Edson Alves da Silva  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Antonio Henrique Coutelo de Moraes  
*Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil*

Arthur Vianna Ferreira  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Bárbara Amaral da Silva  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Bernadette Beber  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Caio Cesar Portella Santos  
*Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil*

Carla Wanessa do Amaral Caffagni  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Carlos Adriano Martins  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Carlos Jordan Lapa Alves  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Caroline Chioquetta Lorenset  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Cássio Michel dos Santos Camargo  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil*

Christiano Martino Otero Avila  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Cláudia Samuel Kessler  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Cristiana Barcelos da Silva  
*Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil*

Cristiane Silva Fontes  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Daniela Susana Segre Guertzenstein  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Daniele Cristine Rodrigues  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Dayse Centurion da Silva  
*Universidade Anhanguera, Brasil*

Dayse Sampaio Lopes Borges  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Diego Pizarro  
*Instituto Federal de Brasília, Brasil*

# Iniciação à docência na pandemia

Dorama de Miranda Carvalho  
*Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil*

Edson da Silva  
*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*

Elena Maria Mallmann  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Eleonora das Neves Simões  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Eliane Silva Souza  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Elvira Rodrigues de Santana  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Éverly Pegoraro  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Fábio Santos de Andrade  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Fabírcia Lopes Pinheiro  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Felipe Henrique Monteiro Oliveira  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Fernando Vieira da Cruz  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Gabriella Eldereti Machado  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Germano Ehlert Pollnow  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Geymeesson Brito da Silva  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Handherson Leylton Costa Damasceno  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Hebert Elias Lobo Sosa  
*Universidad de Los Andes, Venezuela*

Helciclever Barros da Silva Sales  
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Hendy Barbosa Santos  
*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

Humberto Costa  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Inara Antunes Vieira Willerding  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Ivan Farias Barreto  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Jaziel Vasconcelos Dorneles  
*Universidade de Coimbra, Portugal*

Jean Carlos Gonçalves  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

Jocimara Rodrigues de Sousa  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Joelson Alves Onofre  
*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*

Jônata Ferreira de Moura  
*Universidade São Francisco, Brasil*

Jorge Eschriqui Vieira Pinto  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Jorge Luis de Oliveira Pinto Filho  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Juliana de Oliveira Vicentini  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Julierme Sebastião Morais Souza  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Junior César Ferreira de Castro  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Katia Bruginski Mulik  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Laionel Vieira da Silva  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Leonardo Pinheiro Mozdzenski  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Lucila Romano Tragtenberg  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Lucimara Rett  
*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

Marcio Bernardino Sirino  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Marcos Pereira dos Santos  
*Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México*

Marcos Uzel Pereira da Silva  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Maria Aparecida da Silva Santandel  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Maria Cristina Giorgi  
*Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Marina Bezerra da Silva  
*Instituto Federal do Piauí, Brasil*

Michele Marcelo Silva Bortolai  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Mônica Tavares Orsini  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Nara Oliveira Salles  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Neli Maria Mengalli  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Patrícia Biegging  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Patricia Flavia Mota  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Raul Inácio Busarello  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Roberta Rodrigues Ponciano  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Robson Teles Gomes  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Rodiney Marcelo Braga dos Santos  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

Rodrigo Amancio de Assis  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Rodrigo Sarruge Molina  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Rogério Rauber  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Rosane de Fatima Antunes Obregon  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Samuel André Pompeo  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Sebastião Silva Soares  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

Silmar José Spinardi Franchi  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Simone Alves de Carvalho  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Simoni Urnau Bonfiglio  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Stela Maris Vaucher Farias  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Tadeu João Ribeiro Baptista  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

Taiza da Silva Gama  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Tania Micheline Miorando  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tarcísio Vanzin  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Tascieli Feltrin  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tayson Ribeiro Teles  
*Universidade Federal do Acre, Brasil*

Thiago Barbosa Soares  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

Thiago Camargo Iwamoto  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

Thiago Medeiros Barros  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Tiago Mendes de Oliveira  
*Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil*

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Vania Ribas Ulbricht  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Wellington Furtado Ramos  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Wellton da Silva de Fatima  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Yan Masetto Nicolai  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton  
*Universidade Luterana do Brasil, Brasil*

Alexandre João Appio  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Bianka de Abreu Severo  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Carlos Eduardo Damian Leite  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Catarina Prestes de Carvalho  
*Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil*

Elisiene Borges Leal  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Elizabete de Paula Pacheco  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Elton Simomukay  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Francisco Geová Goveia Silva Júnior  
*Universidade Potiguar, Brasil*

Indiamaris Pereira  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Jacqueline de Castro Rimá  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Lucimar Romeu Fernandes  
*Instituto Politécnico de Bragança, Brasil*

Marcos de Souza Machado  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Michele de Oliveira Sampaio  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Pedro Augusto Paula do Carmo  
*Universidade Paulista, Brasil*

Samara Castro da Silva  
*Universidade de Caxias do Sul, Brasil*

Thais Karina Souza do Nascimento  
*Instituto de Ciências das Artes, Brasil*

Viviane Gil da Silva Oliveira  
*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

Weyber Rodrigues de Souza  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

William Roslindo Paranhos  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

## PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



Agradecimento especial ao Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas (DALEM) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Curitiba, pelo financiamento desta obra, e ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela oportunidade de participação neste programa.



## Sumário

**Prefácio ..... 13**

*Raquel Carolina de Souza Ferraz D'Ely*

*Priscila Fabiane Farias*

*Hamilton de Godoy Wielewicki*

**Apresentação:**

**O PIBID pandêmico emergencial:**

o caso de Letras Inglês na UTFPR..... 19

*Aline de Mello Sanfelici*

Parte I

**Perspectivas diversas sobre o PIBID  
e a educação no contexto pandêmico**

**A iniciação à docência dos licenciandos  
da UTFPR – Edital CAPES 02/2020..... 28**

*Neusa Nogas Tocha*

**O impacto de programas de iniciação  
à docência na formação de professores  
de língua inglesa: muitas emoções envolvidas ..... 35**

*Andressa Brawerman-Albini*

**A aventura do ensino remoto emergencial  
na UTFPR: Letras Inglês ..... 43**

*Jacqueline Andreucci Lindstron*

**A extensão como vivência da aprendizagem realizada na universidade:** colocando em prática movimentos formativos reflexivos e éticos no Programa de Extensão de Português para Falantes de Outras Línguas da UTFPR-CT ..... 53  
*Elisa Novaski Cordeiro*  
*Fernanda Deah Chichorro Baldin*  
*Jeniffer Imaregna Alcantara de Albuquerque*

Parte II

**Relatos de professores**

**Experiências do PIBID-Inglês em tempos de pandemia:** desenvolvimento da relação teoria e prática..... 69  
*Claudia Marchese Winfield*

**Supervisionar o PIBID em tempos emergenciais:** desassossegos e caminhos..... 83  
*Marcos Alede Nunes Davel*

**Relato de experiência enquanto supervisora do PIBID de inglês na pandemia:** coletividade e crescimento ..... 93  
*Eliete dos Santos Segantini*

Parte III

**Relatos dos pibidianos:  
aulas, desafios e algumas boas surpresas**

**Planos de aula no PIBID:** teoria, prática e aprendizados ..... 98  
*Daniela Santiago de Vasconcellos*  
*João Vitor Chandoha Moraes*  
*Maria Luiza Fonseca Ribeiro*

**Eilish, Marley e Rotten:**

pensando a aula de inglês criativamente..... 105

*Gracielle Lourenço*  
*Maria Carolina Leier*

**Aulas com sertanejo e histórias de horror:**

abordagens próximas e distantes dos alunos ..... 115

*Janina Colen Torrens*  
*Luan Lopes Moura*

**Aprendizagem de língua inglesa**

**através de clube de leitura..... 126**

*Anna Braga*  
*Yoná Souza*

**Os desafios de viver o PIBID durante o ensino**

**remoto – e uma breve experiência presencial ..... 137**

*Guilherme Ricardi Machado*  
*Luciane Degraf*

**Os obstáculos no PIBID remoto**

**e aprendizados que devemos**

**levar para a frente..... 148**

*Gerson Linzmayer*

**Desafios em fases diversas do PIBID:**

meet, oficina remota e tentativas no presencial ..... 161

*Gabriella Toaldo Buzatto*

**Os pibidianos em adversidades**

**tecnológicas: do ensino remoto ao híbrido,**  
muita superação e aprendizado ..... 166

*Alice Mandaj Valente*  
*Julia Squerzzato Albara*  
*Pedro Lucas Silva Pereira Alves*

<b>Verdades do ensino remoto: dificuldades e a falta do calor humano da sala de aula .....</b>	<b>176</b>
<i>Andrea Ross</i> <i>Stephanie Antero</i>	
<b>Bicho de sete (ou três) cabeças!</b>	
Nossa experiência no PIBID remoto .....	188
<i>Giovanna Marina Raffo</i> <i>Andressa Mara Dahmer</i> <i>Beatriz de Souza Candia</i>	
<b>As boas surpresas no PIBID remoto .....</b>	<b>200</b>
<i>Fernanda Moro Fürst</i> <i>Mateus Pereira Carneiro</i>	
<b>Entrelaçando o PIBID na rede pública com o trabalho na rede privada: diálogos, mudanças e conquistas .....</b>	<b>213</b>
<i>Caroline Santos Lima</i>	
<b>Encerramento</b>	
A ideia, a realidade e o que fica.....	218
<i>Aline de Mello Sanfelici</i>	
<b>Posfácio: uma homenagem à docência na pandemia.....</b>	<b>222</b>
<i>Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo</i>	
<b>Sobre os autores e as autoras .....</b>	<b>226</b>

## Prefácio

*Raquel Carolina de Souza Ferraz D'Ely*

*Priscila Fabiane Farias*

*Hamilton de Godoy Wielewicki*

Em praticamente todas as suas obras, a escritora, professora e ativista bell hooks discute a relevância do processo educativo ser amparado na ideia de comunidade. Para a autora, um espaço educativo no qual docentes e estudantes possam compartilhar suas ideias e pensamentos abertamente, aprendendo uns com os outros, é também um espaço onde todas as pessoas envolvidas assumem seu papel e, da mesma forma, sua responsabilidade na construção e manutenção desta comunidade de aprendizagem. Assim, ensinar e aprender em comunidade torna-se um movimento democrático e emancipatório, onde as diversas partes se comprometem e atuam na construção de um todo que é constantemente revisitado e complementado.

Para o campo da formação docente, as ideias de hooks evocam aspectos essenciais, quando partimos de um entendimento crítico e decolonial de formação (PESSOA, SILVESTRE & BORELLI, 2019). Nesta perspectiva, não há formação sem comunidade, já que o processo de formação em si, quando “orientado e fundamentado em ser dialógico e reflexivo, ser ativo e democrático, participativo e mobilizador, criativo e que proporcione a transformação dos atores envolvidos” (CORDEIRO DA SILVA, 2020, p. 11), é pautado em relações simétricas e plurais que constituem comunidades.

Falar em formação de professores no contexto da iniciação à docência, tomando como base experiências oriundas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, nos leva,

sobretudo, a (re)pensar sobre a relevância do processo que embarcamos no contexto da formação. Ainda que há muito ele seja percebido como complexo, normativo, duradouro, socialmente negociado e sob contínuo repensar (JOHNSON & FREEMAN, 2001) é preciso ter em mente que a ideia de educar, desenvolver, formar professores vai além do seu sentido conceitual e epistemológico, pois promove movimentos em que todas as pessoas envolvidas encontram-se no cerne do processo do aprender-ensinar, construindo saberes que se transformam em uma atitude pessoal e única perante à docência e à vida (CELANI, 2001; BOHN, 2002; D'ELY & GIL, 2006). Assim, quando traçamos um breve histórico da trajetória do PIBID como política pública que age diretamente no contexto da formação docente, destaca-se que um dos seus objetivos fundamentais perpassa justamente por um entendimento de formação em que o docente é protagonista e que visa estabelecer a integração e colaboração entre a educação universitária e a educação básica (BRASIL, 2010).

Há de se considerar, no entanto, o fato que duas instituições trabalhando juntas não necessariamente significa que novas normas culturais e relacionais sejam compartilhadas sendo que, apesar da colaboração e de possíveis objetivos em comum, cada contexto pode seguir com suas culturas e discursos, sem que haja efetiva colaboração mútua e construção coletiva de saberes. Aqui, vale reconhecer o entendimento relativamente frequente, apontado por Gorodetsky & Barak (2008), que as universidades aparecem como espaço de construção e disseminação de saber, e as escolas, por sua vez, tão somente como lócus da prática pedagógica. Assim, pergunta-se: Como quebrar o paradigma colonial e construir comunidades reais de aprendizagem? Seja na construção de um terceiro espaço, que Zeichner (2010) vai chamar de “zonas de transição cultural” ou na promoção de “espaços decoloniais e críticos de formação docente”, conforme propõe Mastrella-de-Andrade (2020), parece certo que esses desafios só poderão ser alcançados a partir do momento em que houver aceitação e legitimação de uma nova

cultura de promoção e manutenção de comunidade, que não pertence nem a escola e tampouco as universidades, e sim, é resultado de compartilhamentos e trocas menos hierárquicas e mais plurais.

É com este entendimento de formação, que surge como norteador da experiência de iniciação à docência, que convidamos você leitor e leitora em potencial desta obra a transitar entre as leituras dos textos aqui apresentados. Talvez não haja novidade no que discutimos nas breves linhas deste prefácio, mas com um olhar aguçado pela leitura da coletânea dos textos do volume *Iniciação à docência na pandemia: Sobre vivências no PIBID em Letras Inglês na UTFPR*, e também motivados pelo nosso fazer em recente edição do PIBID-UFSC (2020-2022), entre outras experiências docentes, nos parece sensato e urgente argumentar pela construção de espaços onde se fomentem relações simétricas, “em que os saberes mobilizados possam contribuir para uma formação docente sensível aos desafios que estão postos tanto à universidade quanto à escola” (FARIAS *et al.*, *no prelo*). Ao falar do PIBID trilhamos, portanto, o caminho proposto por Zeichner (2010) na defesa da criação de novos espaços de transição, potencializando uma relação simbiótica entre os saberes da escola e da academia, e que encontra eco nos textos desta coletânea.

Concretamente, como possíveis estratégias para construção de uma comunidade de aprendizagem, hooks propõe, dentre outras possibilidades, o diálogo, já que conforme explica a própria autora, “engajar-se no diálogo é uma das maneiras mais simples que podemos começar como professores, acadêmicos e pensadores críticos a cruzar fronteiras, as barreiras que podem ou não ser erguidas por raça, gênero, classe, posição profissional e uma série de outras diferenças” (HOOKS, 1994, p. 130, nossa tradução). Nesta perspectiva, hooks defende não apenas o diálogo entre docentes e discentes, mas também destaca a relevância do diálogo entre pares (e aqui ousamos dizer, também, entre ímpares), quando docentes e discentes aprendem entre si, em trocas significativas e problematizadoras. É com este



olhar que convidamos a uma leitura para apreciar os textos trazidos na primeira parte deste livro, na qual professoras da universidade discutem, sob sua ótica, aspectos centrais da experiência do PIBID vivida em situações tão atávicas como as que tivemos durante o período pandêmico. Na mesma linha, os textos que compõem a segunda parte do livro são tessituras de docentes da universidade e da escola que intercalam suas vozes na construção de entendimentos sobre o fazer docente pautados pela práxis no contexto da iniciação à docência. Finalmente, de igual relevância é a terceira e última parte da obra, que apresenta relatos de estudantes bolsistas de iniciação à docência, possibilitando a compreensão da riqueza e complexidade das vivências compartilhadas através das narrativas trazidas. Neste aspecto, destaca-se outra estratégia proposta por hooks, que diz que “contar histórias é um dos meios pelos quais podemos começar o processo de construir comunidades” (HOOKS, 2009, p. 49, nossa tradução).

Nossa expectativa é que você, assim como nós, sinta sua curiosidade aguçada pela possibilidade de imergir nesse conjunto de narrativas, reflexões e histórias que buscam codificar um conjunto de experiências, percepções e intenções de construção de um espaço significativo de trocas e compartilhamentos. Tais textos resgatam aquilo que é interpretado como substantivo nos esforços de estruturar o projeto PIBID na UTFPR. É exatamente por essa razão que abraçamos a tarefa de abrir, com esse prefácio, uma janela que nos permite observar de modo privilegiado a caminhada, os pontos de partida e os lugares onde a equipe do PIBID UTFPR conseguiu chegar. Nossa esperança, ao abrir essa janela, é aquela do verbo esperar (FREIRE, 2003) e, portanto, convidamos a que você faça uma imersão com um olhar sensível para o quanto nos modificamos num processo como o PIBID, no qual professores e professoras em distintos pontos e lugares do ofício da docência se dispõem ao aprender e ao (re)significar aquilo que sentem, pensam e entendem sobre ensinar e sobre aprender. Fica o convite. Fica a dica.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Presidência da República. Decreto Nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências, 2010. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm). Acesso em 01 jul. 2022.

BOHN, H. I. Maneiras inovadoras de ensinar e aprender: A necessidade de des(re) construção de conceitos. *In*: LEFFA, V. J (Ed.). **O professor de línguas estrangeiras**: Construindo a profissão. Pelotas: EDUCAT/ALAB, 2001. p. 115-123.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: Ocupação ou profissão? *In*: LEFFA, V. |J (Ed.). **O professor de línguas estrangeiras**: Construindo a profissão. Pelotas: EDUCAT/ALAB, 2001. p. 21-40.

CORDEIRO DA SILVA, Kátia A. C. P. Prefácio. *In*: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. (Org.). **(De)colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 7-12.

D'ELY, R. C. S. F.; GIL, G. Investigating the impact of an ELT methodology course on student-teachers' beliefs, attitudes and teaching practices. **The Specialist**, São Paulo, v. 26, n.1, p. 23-53, 2006.

FARIAS, Priscila F.; WIELEWICKI, Hamilton G; D'ELY, Raquel C. S. F; HEIDERSCHIEDT, Mileidi. **PIBID**: Da iniciação à docência ao repensar a formação como um espaço compartilhado. No prelo.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GORODETSKY, Malka; BARAK, Judith. The educational-cultural edge: A participative learning environment for co-emergence of personal and institutional growth. **Teaching and Teacher Education**, v. 24, n. 7, p. 1907-1918, 2008.

HOOKS, bell. **Teaching to transgress**: Education as the practice of freedom. New York: Routledge, 1994.

HOOKS, bell. **Teaching critical thinking**: Practical wisdom. New York: Routledge, 2009.

JOHNSON, K.; FREEMAN, D. 2001. Teacher learning in second language teacher education: A socially-situated perspective. **Language Journal**, v. 99, n. 3, p. 515-528, 2015.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana. Apresentação: Esforços decoloniais e o desejo de romper com binarismos e hegemonias na relação escola-u-

niversidade. *In*: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. (Org). **(De)colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 13-20.

PESSOA, Rosane R.; SILVESTRE, Viviane P. V; BORELLI, Julma D. V. P. Challenges of a decolonial undertaking in teacher education. **Calidoscópico**, v. 17, n. 2, p. 342-360, 2019.

ZEICHNER, Kenneth M. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 61, p. 89-99, 2010.

Aline de Mello Sanfelici

## **Apresentação:**

O PIBID pandêmico emergencial:  
o caso de Letras Inglês na UTFPR

Ninguém poderia imaginar o que estava por vir.

Começamos o ano de 2020 elaborando, em fevereiro, a candidatura ao edital da CAPES para termos novamente o PIBID em nosso curso de graduação em Letras Inglês. Pensamos e elaboramos um projeto visando obter 24 cotas de bolsa para graduandos, completando a equipe com mais três supervisores nas escolas e eu, docente do campus da UTFPR, como orientadora. Imaginamos esse grupo trabalhando nas escolas e se reunindo periodicamente no laboratório do subsolo do bloco J, entre uma aula e outra, na correria da universidade. Pensamos que a distribuição dos bolsistas nas escolas teria como um dos principais critérios o bairro distante das instituições de ensino e o tempo gasto em ônibus. Ninguém poderia imaginar o cenário que realmente se apresentou, ou melhor, que foi se apresentando e se estabelecendo aos poucos, quando a pandemia de COVID-19 foi declarada e mudou os planos - os planos em todas as esferas da vida de todo mundo, assim como em nosso pequeno universo pidibiano.

Da candidatura inicial ao programa, em fevereiro de 2020, passando pelos prazos de resultados, recursos e novos resultados até a efetiva implementação das bolsas e início oficial dos trabalhos, em outubro do mesmo ano, houve grande reviravolta no mundo e em nossas vidas e projetos. A situação até então distante da COVID-19 chegou e se disseminou em terras brasileiras, trazendo um estado de emergência sanitária (e posteriormente política) no país, que acompanhou a declaração de pandemia pela Organização Mundial da Saúde. Foi determinada a necessidade de distanciamento social, juntamente com uma série de orientações e cautelas que todos lembramos bem.

Nesse cenário, a educação foi logo classificada como serviço “não essencial” – não no sentido de não ser importante, evidentemente, mas sob alegação de não ser urgente. Assim, as instituições de ensino foram fechadas enquanto discutíamos como melhor acolher os discentes e suas novas realidades sociais, econômicas e emocionais diante

de tamanha incerteza. Ninguém nos pátios, nem nos laboratórios, muito menos nas salas de aula. Nada acontecendo nos corredores e o pó se acumulando em cima das mesas e armários. O burburinho da escola e da universidade deu lugar a silêncio e ausências.

Justamente o quão essencial é a educação, esse direito de todos, ficou logo evidenciado na necessidade rapidamente levantada de se fazer o sistema educacional funcionar, voltar a operar. No entanto, isso não poderia, na época, ocorrer de modo presencial. Para que se garantisse o isolamento social então necessário, a atuação da escola migrou integralmente para o sistema remoto. Isso de um dia para o outro, com pouco planejamento, pouca formação e nenhum aviso prévio. Não havia tempo para práticas e ensaios – a banda foi montada no dia de sua estreia. Ao mesmo tempo que um volume preocupante de alunos não tinha condições de sequer acessar o ensino remoto, também os professores não tinham necessariamente a instrumentalização para lidar com o ensino nesses termos. Foi necessário (e incrivelmente desafiador) buscar aprender muito rapidamente sobre metodologias, recursos, plataformas, linguagens, dinâmicas e muitas outras coisas - e aprender isso tudo ao mesmo tempo em que as aulas já estavam acontecendo pela tela do computador e celular.

E aqui entram os pibidianos. São bolsistas que estão cursando a primeira metade de sua licenciatura, a sua formação inicial para a carreira docente. Segundo o edital, eles não podiam ter completado mais do que 60% da carga horária total do curso na ocasião de seu ingresso no programa. Esses bolsistas, muitos do primeiro ou segundo período da graduação, estavam recém se ambientando com a vida universitária após cursarem o Ensino Médio, e também começando a pensar sobre o fazer docente. Então, em função da pandemia, os pibidianos precisaram aprender a pensar e fazer o que o professor faz em outros campos, campos remotos, nos quais seus próprios professores da graduação e orientadora e supervisores no

PIBID também estavam desbravando juntos, de modo emergencial, em uma situação antes impensável – até que ela se apresentou a nós e aí não paramos mais de pensar nela.

Os textos que compõem este volume não romantizam nada desta situação. Os desafios enfrentados, os motivos de desânimo, as dificuldades e angústias que passamos foram incontáveis. E contamos, aqui, alguns destes percalços. Compartilhamos o que vivemos e o que aprendemos.

Tivemos um PIBID edição pandêmica que contou com experiências diversas: momentos de ensino totalmente síncrono on-line; gravação de vídeo aulas para trabalho assíncrono; experiências híbridas com os alunos da escola em casa ou na própria escola e os pibidianos ainda em casa com sua imagem sendo projetada na televisão da sala; e, finalmente, vivências plenamente presenciais, com todos os envolvidos de fato na escola. Lidamos com um inesperado e angustiante atraso no pagamento de bolsas que se estendeu por quase três meses, enfrentamos mudanças constantes na legislação estadual para o ensino emergencial e estabelecemos parcerias com os supervisores na escola e com os integrantes de cada grupo de atuação sem nunca termos nos encontrado ao vivo antes. Foi realmente um PIBID como nenhum outro e não poderíamos não compartilhar nossos aprendizados.

Na **primeira parte** do livro, temos vozes de professores da universidade discutindo diferentes eixos de interesse para se pensar o programa PIBID, especificamente, e a educação de modo geral, à luz da peculiaridade do momento pandêmico. Começamos com o relato da professora Neusa Nogas Tocha, que atuou como coordenadora institucional do edital que participamos. A autora traz um panorama esclarecedor sobre o que é o PIBID e quais os aspectos de formação pedagógica e tecnológica que o programa contempla e discute como se estruturou o projeto em nosso campus, especificamente, com as ações adotadas para abarcar os eixos norteadores de articulação com

a Educação Básica, Educação Inclusiva e Tecnologias na formação de professores. O texto conclui elencando algumas das atividades que foram viabilizadas mesmo em meio à surpresa em se trabalhar com educação no contexto de pandemia.

A seguir, temos o texto de Andressa Brawerman-Albini, coordenadora do curso de graduação em Licenciatura em Letras Inglês e também orientadora do programa “irmão” do PIBID, o programa de Residência Pedagógica (que também viveu ao mesmo tempo a inédita versão “pandêmica”). A autora fala sobre a importância evidente do PIBID e articula seu pensamento em sintonia com as emoções e palavras-chave que os próprios pibidianos destacaram para pensar na experiência vivida. Podemos observar que muitas dessas emoções respondem não apenas ao ato de iniciar-se na docência, mas a viver isso especificamente no cenário emergencial da pandemia. São palavras-chave e emoções bastante esclarecedoras ao se tentar traçar um melhor entendimento do que foi a experiência que tivemos.

O próximo texto, de autoria de Jacqueline Andreucci Lindstron, tem como pano de fundo o cenário pandêmico e discute a necessidade e o desafio do professor que precisa/precisou se adaptar ao ensino remoto. O relato se dá a partir da experiência da autora com a disciplina da graduação em Letras de Estágio Curricular Obrigatório, especificamente em tempos de isolamento social e muitas telas e tecnologias - bem como foi nossa experiência no PIBID. A professora compartilha situações, soluções e reflexões importantes para docentes em tempos de reinvenção e adaptação do ensino, assim como de reinvenção de si mesmo.

Fechando esta parte do livro, temos um capítulo sobre a relação extensionista estabelecida entre universidade e sociedade, tal qual o PIBID faz, em uma discussão especificamente pontuada a partir da vivência do grupo de professoras que trabalha com o ensino de português para falantes de outras línguas (PFOL) em nosso campus.



As autoras Elisa Novaski Cordeiro, Fernanda Deah Chichorro Baldin e Jeniffer Imaregna Alcantara de Albuquerque relatam sua vivência no PFOL remoto, trazendo exemplos das adaptações que foram necessárias, dos aprendizados oriundos da prática on-line e do quão rica foi a experiência enquanto oportunidade de aprendizagem e amadurecimento, bem como de revisitação de suas bases de atuação.

A **segunda parte** do livro traz relatos de professores que acompanharam os pibidianos nessa aventura pandêmica. O primeiro texto, de autoria de Claudia Marchese Winfield, traz a experiência do grupo de pibidianos de Letras Inglês que atuou na cidade de Pato Branco. A professora Claudia, que coordenou o referido grupo, evidencia como os estudantes nesta outra localização enfrentaram problemas semelhantes e buscaram soluções diversas, compartilhando certas angústias e dificuldades. Ela finaliza com suas reflexões referentes ao amadurecimento dos envolvidos ao longo de um processo tão peculiar e cheio de reviravoltas.

Na sequência, temos o relato do professor Marcos Alede, que foi supervisor de um grupo de pibidianos na escola Beatriz Faria Ansay, em Curitiba. O relato discute as preocupações e incertezas do supervisor em termos da própria natureza do trabalho metodológico feito ao longo do regime emergencial de ensino e também evidencia suas inquietações diante da vivência (ou melhor, não vivência) dos bolsistas com a realidade das salas de aula e das escolas. Estando todos em suas casas, como desenvolver intimidade com o sistema e ambiente educacional na prática e na correria cotidiana, em seus espaços físicos reais, sem que se estivesse neles?

Fechando a seção, temos o capítulo da professora Eliete dos Santos Segantini, supervisora dos pibidianos na escola Paulo Leminski, também em Curitiba. O texto aborda a parceria e senso de coletividade desenvolvidos dentro do grupo para resolver os muitos desafios postos. A professora descreve os momentos diversos de

ensino (remoto, híbrido e presencial) no período e discute o compartilhamento e aprendizado mútuo entre os participantes, em que todos aprenderam uns com os outros.

A **terceira e última parte** do livro traz os relatos dos pibidianos, os corajosos estudantes de graduação em Letras Inglês da UTFPR, campus de Curitiba, que enfrentaram um PIBID inédito que se desenvolveu três-em-um: versão remota, versão híbrida e, enfim, versão presencial, em que os planejamentos se construíam quase que paralelamente às legislações e diretrizes de atuação e, mesmo em meio a tantas adversidades, seguiram firmes no propósito e claros em seus objetivos. Os textos desta seção se dividem em três partes principais. Primeiramente, temos uma seleção de textos que relatam propostas de aulas efetivamente desenvolvidas no modo remoto ou híbrido. Aqui encontramos os capítulos do trio Daniela Santiago de Vasconcellos, João Vitor Chandoha Morais e Maria Luiza Fonseca Ribeiro e das duplas Gracielle Lourenço e Maria Carolina Leier, Janina Colen Torrens e Luan Lopes Moura e Anna Braga e Yoná Souza.

A seguir, com clareza sobre o que foi possível fazer no cenário pandêmico pelos exemplos dos relatos já passados, temos então a parte que foca nos desafios vividos, com textos honestos e certos sobre as dificuldades enfrentadas. O volume de contribuições nesta seção é grande, já que foram realmente muitos os desafios. Temos então os textos da dupla Guilherme Ricardi Machado e Luciane Degraf, do aluno Gerson Linzmayer, da aluna Gabriella Toaldo Buzatto, do trio Alice Mandaj Valente, Julia Squerzzato Albara e Pedro Lucas Silva Pereira Alves, da dupla Andrea Ross e Stephanie Antero e do trio Giovanna Marina Raffo, Andressa Mara Dahmer e Beatriz de Souza Candia.

Fechamos, enfim, com fôlego e pensamento otimista, trazendo textos que focam nas boas surpresas advindas do cenário tão desafiador que enfrentamos. Neste momento, aparecem os relatos e reflexões da dupla Fernanda Moro Fürst e Mateus Pereira Carneiro e

da aluna Caroline Santos Lima. E fechando o volume como um todo, temos uma última contribuição, assinada por mim, tratando do que foi a nossa ideia inicial, o que foi efetivamente que fizemos e o que fica de aprendizados para o futuro.

Assim como não poderíamos imaginar o que estava por vir, também não esqueceremos o que aprendemos.



Parte

**Perspectivas  
diversas  
sobre o PIBID  
e a educação  
no contexto  
pandêmico**

Neusa Nogas Tocha

**A iniciação à docência  
dos licenciandos da UTFPR –  
Edital CAPES 02/2020**

Este texto descreve o Projeto Institucional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Código de Financiamento 001, durante a vigência do Edital CAPES 02/2020. O PIBID, instituído pelo decreto nº 7219, de 24 de junho de 2010, é um programa da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação – MEC, executado pela CAPES, de fomento da iniciação à docência com a finalidade de inserir os estudantes dos cursos de licenciatura no cotidiano das escolas públicas e propiciar a articulação entre a teoria e a prática, oportunizando aos licenciandos e professores das escolas a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes inovadoras e interdisciplinares.

O Projeto Institucional PIBID da UTFPR – edição 2020 foi estruturado tendo como referência a Política Institucional para a Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Resolução COGEP nº 149/2019, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica – Resolução CNE/CP nº 2/2019, e a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica - BNCC, instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018, e integra o conjunto de esforços da Instituição para elevar a qualidade das ações acadêmicas dos cursos de licenciatura, oportunizando aos licenciandos o protagonismo e a autonomia no seu desenvolvimento profissional, com compromisso social, político e ético. Este projeto articulou todas as áreas dos cursos de licenciatura oferecidos pela Instituição, sendo composto pelos subprojetos das áreas Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química, Biologia, Língua Inglesa e Informática, tendo como objetivo inserir os licenciandos no cotidiano das escolas de Educação Básica da Rede Pública do Estado do Paraná, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação nos processos de ensino e aprendizagem e em ações acadêmicas que

articulem teoria e prática, possibilitando o aperfeiçoamento de suas habilidades de leitura, de escrita e de oralidade, como também, induzir o protagonismo dos professores das escolas públicas de Educação Básica como coformadores dos licenciandos, engajando-os nas atividades de planejamento, execução e avaliação de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes.

Em conformidade com a Política Institucional para Formação de Professores para a Educação Básica na UTFPR, a organização curricular dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura da UTFPR contempla como aspectos centrais as dimensões Pedagógica e Tecnológica, e as ações acadêmicas nos cursos devem pautar-se em três eixos norteadores: E1 - Articulação com a Educação Básica; E2 - Educação Inclusiva; E3 - Tecnologias na Formação de Professores. Assim, articulando os subprojetos com os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura da Instituição, o Projeto Institucional PIBID da UTFPR – edição 2020 e seus subprojetos foram organizados e estruturados considerando:

- a. As instituições de Educação Básica da Rede Pública do Estado do Paraná como parceiras imprescindíveis à formação de professores, reconhecendo a escola como lugar privilegiado da formação inicial do professor, da sua práxis e da sua pesquisa.
- b. O licenciando como protagonista de seu desenvolvimento profissional, comprometido com uma educação integral, visando à apropriação de saberes docentes e a constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de posturas que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas.
- c. Integração entre teoria e prática, valorizando o trabalho coletivo, colaborativo e interdisciplinar, em conexão indissociável entre o

ensino, a pesquisa e a extensão, com centralidade no processo ensino-aprendizagem alinhada com a BNCC.

- d. A tecnologia como algo inerente à sociedade e que os aspectos humanos são parte integrante do problema e da solução de todo desenvolvimento científico-tecnológico, visando a apropriação dos pressupostos de alfabetização científica e tecnológica, e das relações Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) e o uso competente das linguagens digitais e diferentes instrumentos educacionais para o desenvolvimento e aprimoramento da prática pedagógica.

Dessa forma, o Projeto Institucional PIBID da UTFPR – edição 2020 e seus subprojetos teve como principal característica a aderência às políticas nacionais de formação de professores e a valorização do trabalho coletivo no desenvolvimento de ações para os processos de ensino-aprendizagem dos objetos de conhecimento da BNCC, com vistas à consolidação dos três eixos norteadores da Política Institucional para Formação de Professores para a Educação Básica na UTFPR: 1) Articulação com a Educação Básica por meio de ações que possibilitem a inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas públicas da rede estadual de ensino, visando atender as expectativas e necessidades de cada escola-campo; 2) Educação Inclusiva por meio de ações que visem respeitar e valorizar as diferenças, especialmente as diferenças cognitivas e físicas, além da diversidade étnico-racial, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras, não se limitando apenas ao respeito e à tolerância nas relações pessoais e profissionais, mas também como compromisso social de contribuir na superação das desigualdades educacionais através do desenvolvimento de práticas pedagógicas que contribuam na promoção da cidadania; 3) Tecnologias na Formação de Professores por meio de ações relacionando a linguagem dos meios de comunicação à educação e assegurando aos licenciandos o domínio das Tecnologias de Informação



e Comunicação – TICs e das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs, viabilizando o aprimoramento da prática pedagógica e ampliando as contribuições das tecnologias educacionais e diferentes recursos nos processos de ensino-aprendizagem.

O ano de 2020 foi surpreendido pela pandemia da COVID-19, que impactou profundamente o funcionamento de diversos setores da sociedade, em especial, o setor educacional. A determinação do Ministério da Educação de substituir as aulas presenciais por aulas em meios digitais provocou profundas mudanças na forma de trabalho das escolas, no modo de ensinar e aprender, ou seja, o contexto pandêmico da COVID-19 trouxe o desafio de mudar o que estava estabelecido no ambiente escolar. Os professores tiveram que se apropriar das tecnologias digitais para implementar o ensino remoto emergencial. A Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Paraná, por meio das ações da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – SEED-PR, passou a ofertar o ensino on-line denominado Aula Paraná (<https://www.aulaparana.pr.gov.br>), disponível gratuitamente em canal de televisão aberta e aplicativo, como também, disponibilizou aos seus professores e alunos acesso ao Classroom e Google Meet na Google for Education, assegurando aos estudantes sem acesso à internet ou sem equipamentos o suporte pedagógico por meio de atividades impressas entregues pela escola. Já a UTFPR, inicialmente, suspendeu temporariamente as atividades acadêmicas, retornando às atividades de ensino na graduação no mês de agosto de 2020 por meio das Atividades Didáticas Não Presenciais – ADNP, Resolução COGEP nº 19/2020. Desta forma, o Projeto Institucional PIBID da UTFPR – edição 2020 foi implementado em outubro de 2020, haja visto que as atividades de ensino na UTFPR estavam em andamento e foram garantidas aos licenciandos o acesso às atividades, à orientação e acompanhamento tanto pelo docente da Instituição quanto pelo professor da escola-campo, em especial, a SEED-PR por meio da Coordenação de Articulação Acadêmica efetivou a inserção dos

licenciandos participantes do PIBID no Google Classroom e Google Meet, aplicativos do Google for Education, da Rede Pública Estadual de Ensino. Assim, nas atividades realizadas remotamente possibilitou aos licenciandos integrantes do Projeto Institucional PIBID da UTFPR – edição 2020 a participação em atividades tais como:

- Planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas nos diferentes espaços escolares.
- Proposição de práticas pedagógicas em outros espaços formativos, tais como, eventos acadêmicos, seminários e plataformas virtuais de aprendizagem.
- Leitura e discussão da BNCC para conhecer os direitos de aprendizagem, competências e objetos de conhecimento da área da docência, compreender e conectar os saberes sobre a estrutura disciplinar/interdisciplinar.
- Conhecimento do Referencial Curricular do Paraná.
- Desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas de modo que incorporem as inovações metodológicas e tecnológicas, e garantam o desenvolvimento intencional das competências e habilidades previstas na BNCC.
- Identificação do potencial dos diferentes recursos pedagógicos e tecnológicos e sua adequação para o desenvolvimento dos objetivos educacionais, de modo a atender as necessidades, os ritmos de aprendizagem e as características identitárias dos estudantes.

Desse modo, a implementação do Projeto Institucional PIBID da UTFPR – edição 2020 propiciou os primeiros contatos dos licenciandos com a sua futura carreira profissional, oportunizando as primeiras aprendizagens de práticas e saberes docentes para a profissão, concretizando, assim, a aproximação da teoria com a prática, via o engajamento

dos licenciandos em processos investigativos de aprendizagem e atividades de mediação e intervenção na realidade, fundamentados nos conhecimentos científicos e didáticos, numa perspectiva de trabalho coletivo e colaborativo, tanto com a comunidade escolar (alunos, gestores, professores e demais profissionais), quanto com comunidade acadêmica (licenciandos, professores das licenciaturas e outros profissionais).

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Brasília/DF 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02/2017, de 22 de dezembro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 04/2018, de 17 de dezembro de 2018.

UTFPR. Conselho de Graduação e Educação Profissional. Resolução COGEP nº 149/2019, de 17 de dezembro de 2019.

UTFPR. Conselho de Graduação e Educação Profissional. Resolução COGEP nº 19/2020, de 1 de junho de 2020.

Andressa Brawerman-Albini

**O impacto de programas  
de iniciação à docência  
na formação de professores  
de língua inglesa:**  
muitas emoções envolvidas

Através dos editais 1/2020 e 2/2020, a CAPES lançou, respectivamente, o Programa de Residência Pedagógica (RP) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) com duração de 18 meses e início previsto para abril/maio de 2020. Entretanto, com a inesperada pandemia de COVID-19 e o começo do ensino remoto nas escolas brasileiras, os programas tiveram um atraso para o início e na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) aconteceram de outubro de 2020 a março de 2022. Os dois programas são semelhantes no seu objetivo principal de fortalecer a prática pedagógica de licenciandos de diversas áreas nas universidades brasileiras a partir da implementação de projetos que estimulem a articulação entre teoria e prática, mas divergem no público-alvo e em características básicas.

De acordo com os editais, os residentes deveriam ter cursado no mínimo 50% do curso de licenciatura ou estar cursando a partir do quinto período. Devem também ter uma carga horária de 414 horas de atividades, divididas em três módulos com pelo menos 40 horas de regências cada. Já os pibidianos deveriam ter concluído menos de 60% da carga horária do curso ao ingressar no programa e dedicar ao menos 32 horas mensais para as atividades do PIBID.

O objetivo deste capítulo é discutir sobre os impactos desses programas na formação de professores de língua inglesa. Como atual coordenadora do curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR e também orientadora do subprojeto de Língua Inglesa da última edição do Programa de RP do campus Curitiba, poderia escrever várias páginas sobre a indiscutível importância desses programas para a formação dos nossos alunos. Eles têm não só suas habilidades pedagógicas aprimoradas pela prática em sala de aula, como também importantes noções teóricas solidificadas a partir das frequentes discussões com o grupo e uma crescente confiança na sua aptidão para ser professor. Prefiro, entretanto, dar voz aos principais atores desses programas e é a partir de uma breve pesquisa feita com eles que refletiremos sobre esse impacto.

## A EXPERIÊNCIA NO PIBID PELOS PRÓPRIOS PIBIDIANOS

Foi enviada uma pesquisa em Google Forms para que os pibidianos respondessem duas perguntas que guiarão nossa discussão neste capítulo:

1. Liste três palavras que resumem a experiência no PIBID pra você;
2. Liste três emoções que resumem a experiência no PIBID pra você.

O Quadro 1 traz as palavras listadas por 15 pibidianos que responderam à pesquisa.

**Quadro 1 – Lista de palavras mencionadas pelos pibidianos**

<b>PALAVRA</b>	<b>NÚMERO DE VEZES</b>
aprendizado	4
desafios/desafiador	4
superação	3
adaptação	2
criatividade	2
distância	2
novidade	2
aprendizado à distância	1
chance	1
confiança	1
conquista	1
crescimento	1
diferente	1
esclarecimento	1
evolução	1
experiência	1

formação profissional	1
importante	1
iniciação	1
interessante	1
não linear	1
observação	1
oportunidade	1
planejamento	1
prática	1
pressão	1
processo	1
produção	1
realidade	1
reflexão	1
tecnologias	1
união	1
única	1

Fonte: A Autora (2022)

Percebe-se que as palavras mais mencionadas foram<sup>1</sup> “aprendizado” e “desafios/desafiador” por quatro pibidianos seguidas por “superação”, listada três vezes. O fato dessas palavras terem sido as mais lembradas por eles nos mostra muito sobre a experiência vivenciada uma vez que o PIBID é sem dúvida um programa cujo principal objetivo é levar “aprendizado” aos seus participantes, não só aos pibidianos em si, mas a todas as partes envolvidas: alunos das escolas, professores orientadores e coordenadores. Aprendemos muito e a cada dia com esse tipo de programa em uma troca constante de experiências em que o acerto ou a dificuldade de um serve muitas vezes como experiência para o outro. As próximas duas palavras estão

1 As palavras trazidas entre aspas neste texto foram todas mencionadas nos questionários dos participantes.

interligadas, pois o “desafio” de um programa longo e enriquecedor como esse é grande, mas ao mesmo tempo leva à sensação de “superação” a cada aula ministrada e a cada objetivo atingido.

Não se deve esquecer ainda as dificuldades e os desafios que vieram com o ensino remoto, pois não bastou aprender a ensinar, foi necessário também aprender a ensinar em diversos contextos: remoto, híbrido, com o aluno em sala e os pibidianos à distância, com uma parte dos alunos em sala e outros em casa e alguns (em torno de dez por cento dos participantes) até mesmo terminaram o programa sem conhecer seus alunos pessoalmente. A esse respeito, percebe-se que a palavra “distância” foi mencionada duas vezes pelos participantes, o mesmo número de vezes das palavras “adaptação”, “novidade” e “criatividade”. Se a “novidade” de participar desse programa requereu a “adaptação” ao ensino remoto, ela trouxe também muita “criatividade” desses professores em formação, que para manter a atenção de seus alunos utilizaram recursos múltiplos e diferenciados, que mostraram o quanto eles se dedicaram ao programa.

Outras 26 palavras foram mencionadas uma vez pelos pibidianos, não sendo, portanto, repetidas. Traremos aqui algumas delas. Um grupo delas se refere à “formação profissional” que eles tiveram com o programa, a qual eles viam de forma bastante positiva, pois trouxeram palavras como: “chance”, “conquista”, “crescimento”, “evolução”, “experiência”, “oportunidade” e “única”. Essa “oportunidade única” foi vista como uma “chance” de “crescimento” e “evolução”. Posso mencionar aqui que não foi vista dessa forma somente por eles, mas também por seus professores e orientadores, pois o crescimento desses bolsistas foi bastante nítido.

Entretanto, se essa experiência traz “reflexão”, ela traz também “pressão”. É o que podemos perceber nas respostas dos pibidianos à segunda pergunta do questionário, trazidas no Quadro 2, que aborda as emoções causadas pelo Programa, tanto positivas quanto negativas.



Quadro 2 – Lista de emoções mencionadas pelos pibidianos

<b>PALAVRA</b>	<b>NÚMERO DE VEZES</b>
satisfação	5
orgulho	4
amor	3
felicidade	3
insegurança	3
surpresa	3
empatia	2
gratidão	2
preocupação	2
aceitação	1
agitada	1
alegria	1
animação	1
ansiedade	1
cansaço	1
conquista	1
coragem	1
curiosidade	1
determinação	1
dúvida	1
entusiasmo	1
frustração	1
gratificante	1
interesse	1
medo	1
nervosismo	1
plenitude	1
responsabilidade	1

Fonte: A Autora (2022)

Percebe-se que as principais emoções mencionadas são positivas: “satisfação” (cinco vezes), “orgulho” (quatro vezes), “amor” (três vezes) e “felicidade” (três vezes). Todo “aprendizado” e “desafio” cumprido traz sentimentos de “satisfação” e “orgulho”, presentes nesses pibidianos. Traz também a “felicidade” de saber que o trabalho foi realizado com “amor”. Aliás, este sentimento chama a atenção por aparecer no questionário de três pibidianos, mas resume tão bem o que é a docência, principalmente em nosso país. Como ser professor sem se amar o que faz?

Ainda com três menções, temos “insegurança” e “surpresa”. Com tantos “desafios” no dia-a-dia e todas as “surpresas” e mudanças causadas pelo ensino remoto/híbrido, o ser professor nesse momento de pandemia gerou uma “insegurança” constante. E não podia ser diferente, já que a cada semana lidávamos com informações diferentes das escolas participantes, que também eram pegadas de surpresa por novos cenários vindos do governo em relação à pandemia. Isso gerava “preocupação” (listada duas vezes) em todos, bem como “ansiedade”, “dúvida”, “medo” ou “nervosismo”, emoções listadas uma vez por participantes diferentes.

“Empatia” e “gratidão” também apareceram duas vezes, emoções positivas como: “alegria”, “animação”, “conquista”, “coragem”, “determinação”, “entusiasmo”, “gratificante” e “plenitude”. Tantas emoções positivas estão ao lado do “cansaço” e da “frustração”, pois se era uma conquista gratificante cada aula dada com tanto “amor” e “alegria”, era também uma “frustração” e um “cansaço” grande cada aula não ministrada pela ausência de alunos no ambiente remoto ou ministrada de forma inesperada por falta de interação com os alunos, que tantas vezes não participavam por insuficiência de tecnologia ou possível desinteresse pela língua inglesa.

Este capítulo não visa se aprofundar na RP, pois não é o objetivo deste livro. Mas a título de curiosidade, as mesmas perguntas

foram feitas a 21 residentes. As palavras mais usadas por eles para descrever a experiência da RP foram: “aprendizado” (oito vezes) e “desafio/desafiador” (sete vezes). Podemos perceber que foram as mesmas palavras mais utilizadas pelos pibidianos, o que tão bem resume a experiência vivenciada por eles: um longo “aprendizado” repleto de “desafios”. As emoções mais mencionadas pelos residentes foram: “ansiedade” (11 vezes), “alegria/felicidade” (sete vezes) e “satisfação” (cinco vezes). A ansiedade foi visivelmente mais constante nos residentes do que nos pibidianos, possivelmente pelo grande número de regências exigido pelo programa da RP, algo que com o ensino remoto e, muitas vezes, a falta de alunos on-line, dificultou a dinâmica do programa e trouxe bastante ansiedade e pressão a todos os envolvidos. Entretanto, tal como mencionado pelos pibidianos, as emoções de “alegria/felicidade” e “satisfação” também foram constantes, pois a cada desafio superado prevaleciam as emoções positivas e aumentavam a coragem e a possibilidade desses professores em formação acreditarem cada vez mais neles mesmos.

Terminada essa reflexão, espero que as palavras trazidas por nossos alunos, em breve excelentes professores, resumam a nossa profissão, o que é ser professor: um exercício de “amor” e “aprendizado”, com “desafios” e “superação” constantes, mas que a cada dia nos traz mais “satisfação” e “orgulho” por algo que só nós professores podemos causar na sociedade: “reflexão”, “evolução” e “crescimento”.

Jacqueline Andreucci Lindstron

**A aventura  
do ensino remoto  
emergencial na UTFPR:**

Letras Inglês

## INTRODUÇÃO

Ao ser convidada para participar de uma obra que abordaria a inédita prática de ensino dos *pibidianos* no modo remoto de ensino, várias questões emergiram em minha mente na tentativa de direcionar este trabalho. De imediato me flagrei pensando sobre os desafios que eu, professora de magistério superior, e meus colegas enfrentamos a partir de 2020. Poderia discorrer sobre as incertezas, as aflições, as agruras que tivemos que enfrentar no momento da transposição do ensino presencial (EP) para o ensino remoto emergencial (ERE), mas escolhi escrever um ensaio sobre a aventura, a abertura, as descobertas e a possibilidade de se sentir como um *pibidiano* naquele momento. Estudante novamente.

Antes de iniciar, é preciso contextualizar o PIBID e os pibidianos. Em 2007, com o objetivo de incentivar a iniciação à docência de estudantes dos cursos de licenciatura e valorizar a formação de professores para a educação básica, o Ministério da Educação (MEC), por intervenção da Secretaria de Educação Superior (SESu), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), instituiu o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O programa proporciona a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar oferecendo-lhes possibilidades de interação com professores que permitem a participação deles nas atividades metodológicas e nas práticas docentes.

A partir de então, os estudantes das licenciaturas, que recebem uma bolsa de iniciação à docência, desenvolvem suas atividades em escolas públicas sob a supervisão de professores da educação básica que também são bolsistas. Informal e carinhosamente, nos referimos a esses estudantes bolsistas do programa, como *pibidianos*.

A transposição do EP para o ERE não foi fácil para ninguém do setor educativo e nos fez refletir sobre toda a nossa formação e, de repente, nos fez questionar: *Quem éramos nós, professores, naquele momento? Quem eram esses formadores de professores? Como nós professaríamos?* E diante de nós havia um grupo de pibidianos que não iria mais às escolas, pelo menos não fisicamente. Sem saber como lidar com o ensino remoto, precisávamos orientar nossos alunos a fazê-lo.

Começava a aventura!

## O QUE ESTAVA POSTO

2020 começou como planejado, Ano Novo, Carnaval, planejamento letivo e, de repente, um vírus letal colocou tudo em suspensão. Mal havíamos acolhido os calouros e calouras de nossa instituição e as aulas foram suspensas.

Concordando com Edgar Morin, Moraes (2019), afirma que nossa mente só vê o que está preparada para ver e, a partir de nossas experiências cotidianas, sabemos o quanto essa afirmação é verdadeira. Muitos docentes pensaram estar totalmente despreparados para exercer a profissão, nos vimos inertes, confusos, alguns até incapacitados pela falta de familiaridade com as tais Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). O pior pesadelo era ter consciência de que, mesmo nos sentindo assim, teríamos que ministrar aulas para estudantes que talvez também estivessem se sentindo da mesma forma. Tivemos medo.

Dizem que o medo pode provocar três reações nas pessoas: i.) a fuga; ii.) a luta; e, iii.) a paralisia. Segundo Ferrari (2021), o medo é uma resposta do organismo a uma estimulação adversa, cuja função é preparar o sujeito para uma possível fuga ou luta. A autora afirma que a paralisia só acontece quando a pessoa não consegue decidir entre fugir ou lutar, podendo então desenvolver uma fobia. Felizmente,

muitos de nós conseguimos decidir e resolvemos lutar. Como? Tentando refletir sobre a nossa formação de professor e buscando nos (re)educar para a nossa prática pedagógica em um novo modo de ensino. Era o mínimo necessário para desenvolver estratégias de ação em meio às novidades trazidas pelo contexto pandêmico.

Mas olhar para si mesmo não é uma tarefa fácil, procurar forças para não se diminuir, se entristecer, se desqualificar... O óbvio se colocava diante de todos: as TDCIs precisavam passar de um uso social e de entretenimento para um uso de ofícios, fossem estes escolares ou não. Ou seja, era preciso haver um letramento digital e cada um fez o que lhe foi possível naquele momento, sendo condicionado por fatores sociais e culturais disponíveis em seu entorno.

Como Morin e seus colaboradores (2004), entendemos que “professor é aquele que, por meio do que professa, pode ajudar os estudantes a descobrir suas próprias verdades” (MORIN *et al.*, 2004, p. 54); então, como faríamos? Reconhecendo que precisávamos mudar e estudar, procuramos nos tornar o que Ferreira & Takaki (2003) classificam como “letrado digital”. A decisão de lutar então se aliou à curiosidade!

Ferreira & Takaki (2003) indicam que o letramento digital diferencia o usuário de redes sociais e o letrado digital. Para os autores, o **usuário** é aquele que compreende o conhecimento em meios digitais, mas o **letrado** vai além, é capaz de avaliar informações, disseminar autoria, produzir e lidar com formas multimodais do conhecimento. Como professores, precisávamos ir ainda mais longe, precisávamos desenvolver o que Darvin (2017) chama de letramento digital crítico, para poder, na sequência, compartilhar com os estudantes. Ou seja, teríamos que ajudar os estudantes daquelas disciplinas da graduação a se entenderem como “possível aprendiz, criador e disseminador de novas modalidades, criações, dispositivos, usos e interações em distintos contextos” (CARVALHO *et al.*, 2021, p. 10). Este era o desafio-mor da aventura. Este parecia ser o maior desafio.

Era sabido que teríamos que nos apropriar de saberes até então não conhecidos ou praticados por muitos de nós, de modo que houvesse certo nível de confiança e familiaridade ao iniciar o uso de recursos e ferramentas digitais em nossas aulas. Com o tempo passamos a adquirir confiança e, a esta altura, o medo já dava espaço para as descobertas da curiosidade. Alguns de nós até já estávamos achando a aventura interessante e passamos a trabalhar mais cooperativa e colaborativamente.

## FOI ASSIM...

Em final de 2021, nos coube lecionar a disciplina de Estágio Obrigatório 3 da instituição onde atuo, acontece em formato de oficinas pedagógicas e não de observação e regência de aulas, como nas duas disciplinas de Estágio anteriores. Segundo Anastasiou & Alves (2004), a oficina pedagógica é uma estratégia metodológica que reúne um grupo de características favoráveis à construção de novos conhecimentos. Além de proporcionar a reflexão, o aprender-fazendo, a descoberta; oficinas pedagógicas estimulam a criação e recriação e articulam os saberes prévios aos científicos.

Tendo em vista a elaboração de oficinas pedagógicas no ambiente virtual, nos deparamos com uma turma pequena, de apenas oito estudantes já familiarizados entre si e conosco. Assim, já havia além da familiaridade, uma afinidade entre nós, o que propiciou a abertura imediata das câmeras e o uso desinibido dos microfones. Diante deles, nos sentimos uma colega, apresentamos um esboço para o nosso primeiro mês de aulas, cada um deu sua contribuição; e encerramos o nosso primeiro encontro virtual com uma agenda organizada, muitos sorrisos e vários saberes compartilhados. Eu me sentia uma verdadeira pibidiana indo para a escola.



Como as oficinas poderiam acontecer em vários formatos, com apenas um estudante regente, uma dupla ou até mais, dois estudantes logo manifestaram a vontade de trabalhar independentemente e os outros se organizaram em dois trios. Isto decidido, elaboramos um formulário para a comunidade interna da universidade manifestar quais seriam temas e horários de interesse para participar das oficinas. Em apenas 24 horas, obtivemos mais de 400 respostas e organizamos quatro oficinas contemplando temas como *fanfiction*, interculturalidade, música e o *Instagram* como ferramenta de ensino.

As oficinas foram ofertadas tanto para a comunidade interna da universidade quanto para a comunidade externa, tendo sido divulgadas pelas mídias sociais de cada aluno regente e seus orientadores, além do canal institucional de *broadcast*. Sempre de forma gratuita, com o desenvolvimento em língua inglesa e contando com certificação. O planejamento, a divulgação, a execução, e a certificação das mesmas ficaram a cargo dos estudantes regentes de cada oficina, sob minha orientação para questões técnicas e burocráticas e de um professor orientador para as regências.

Aos professores orientadores cabia apoiar os estudantes no processo de elaboração e execução das regências. Cabendo a eles também algumas tomadas de decisão em conjunto com seus orientandos, como, por exemplo, o nível de competência para os participantes das oficinas; além, é claro, de sugestões sobre fontes de pesquisa e materiais.

Como professora da disciplina de estágio, era de nossa responsabilidade estar disponível, de modo síncrono, em todos os horários de aula para auxiliar com os planos de aula, testes de manuseio de ferramentas e/ou recursos digitais, solução de problemas relativos a *links* ou listas de presença, por vezes uma sugestão acerca de verificação de aprendizagem, enfim, um pouco de tudo.

Conversando com os professores orientadores, ouvimos relatos referentes à ampliação na maneira de ensinar e de se relacionar tanto com colegas quanto com os estudantes. Houve um movimento dialógico entre as teorias, os saberes, as pessoas envolvidas. Fomos todos responsáveis pelas oficinas, houve uma quebra da dualidade professor-aluno, os estudantes se sentiram partícipes e corresponsáveis por seu aprendizado. Tivemos a sensação de ser parte da turma e não professores em orientação de estudantes. Isto comprova que há sempre a possibilidade de aprendermos com aqueles que pensamos estar ensinando. Esta experiência foi um exemplo de trabalho cooperativo e colaborativo que submeteu professores e estudantes a novos cenários e abriu o horizonte escolar desse grupo de docentes e futuros docentes para novas possibilidades.

Os discentes, por sua vez, enfrentaram o desafio inicial de elaborar e ministrar uma oficina com 24 horas de atividades ao total, totalmente em inglês, para ministrá-la para a comunidade interna e externa à universidade. Desafio que foi superado através de muita criatividade, entusiasmo, troca de informações, apoio dos pares e liberdade para ser autônomo, escolhendo o tema, a metodologia, o número de participantes, o nível de proficiência dos participantes, os materiais para suas oficinas. O saldo, segundo eles, foi extremamente positivo, pois não ficaram restritos a um livro didático e nem uma metodologia, puderam criar desde o planejamento até a avaliação das oficinas; o que não havia acontecido até então. Alguns até relataram que descobriram que podem vir a ser professores on-line. Só para não dizer que tudo são flores, problemas de conexão e recusa de participantes em abrir as câmeras foram citados como pontos negativos pelos licenciandos.

Em nossa reunião ao final do semestre, licenciandos e professores mencionaram que se sentiram muito à vontade com as parcerias e que este formato remoto de estágio deveria ser mantido para além do momento pandêmico. Apontaram também que a

experiência favoreceu uma pedagogia ativa de fato, onde a teoria e a prática estavam ligadas e que a possibilidade de fazer todas as escolhas (tema, duração do encontro, nível de língua, plataforma de aula, atividades, recursos, ferramentas, etc.) foi apavorante no início, mas gratificante ao longo do processo.

## NO FINAL DAS CONTAS

À luz de Morin *et al* (2004) podemos dizer que foi um momento em que precisamos desaprender conceitos fechados que trazíamos em nossa bagagem, conceitos velhos que nos davam um ar de obsolescência porque nos colocavam em uma prateleira empoeirada do tempo em que os aprendemos. O desaprender foi importante para que pudéssemos reaprender novas possibilidades impostas pelos novos cenários, conseqüentemente, reaprendemos a ensinar também.

Sem sombra de dúvida, as novidades e a imprevisibilidade trazidas pelo novo vírus nos impulsionaram a planejar novas ações e interações fora do quadro institucional ao qual estávamos acostumados, mas o saldo foi positivo. Aprendemos que somos capazes de improvisar com profissionalismo, que somos mesmo eternos aprendizes, que tínhamos práticas que colocam a universidade distante da comunidade, que tínhamos poucas conversas sobre viver e estar vivo; talvez tenhamos aprendido que não basta sobreviver. Foi uma grande oportunidade de refletir sobre nossos hábitos de ofício e para nossos estudantes, seus hábitos de estudo, fazer um balanço geral sobre quem somos e onde queremos chegar em nossa profissão.

A avaliação de nós mesmos apontou diretamente para as fragilidades da nossa formação e, conseqüentemente, para a formação docente que estamos oferecendo aos nossos estudantes. Observamos

que ainda há, para alguns professores, uma dificuldade em promover o diálogo e o exercício de comunicação aberta em sala de aula. No entanto, as dificuldades parecem ter sido menores do que as melhorias trazidas pela aventura da proposta de fazer diferente, de **ser** um professor diferente. Essas são conclusões trazidas pelos estudantes em seus relatórios finais para a disciplina e é muito satisfatório perceber que esses estudantes têm a lucidez do entendimento sobre a importância do diálogo na estrutura escolar. Portanto, acreditamos que esta seria uma via possível para a reestruturação do ensino em todos os níveis; e que o caminho a percorrer nessa via possa ter início na universidade, nos cursos de licenciaturas.

Foi através do diálogo com estudantes e colegas, os orientadores das oficinas pedagógicas, que concluímos o semestre com uma nova maneira de ler o mundo. Entendendo que ensinar e aprender estão intimamente ligados em uma aventura contínua, inacabada e não linear que é integradora das partes no todo e do todo nas partes. Ao nos sentirmos colegas de nossos estudantes durante a transposição dos modos de ensino, tivemos a oportunidade de “refletir e tratar os problemas, organizar e religar conhecimentos e a eles conferir sentidos” para que nossos futuros colegas conseguissem realizar a sua atividade de estágio supervisionado, atentos às mudanças e ao dever colocados pelo contexto pandêmico (MORIN, 2000, p.21).

Na medida em que estudamos e nos informamos para ministrar as disciplinas, nos aproximamos cada vez mais da realidade dos estudantes que se mostravam sempre solícitos a ajudar, trocar ideias, fazer sugestões e também criticar seus professores, a si próprios e aos colegas. Como fazem os envolvidos no PIBID. Foi uma atmosfera rica, produtiva, colaborativa e solidária que nos fez sentir novamente aprendizes.

## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: UNIVILLE, 2004. p. 67100. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo> Acesso em: 19 fev. 2019.

CARVALHO, J. O. de; PASCOAL, L. A. V.; FURTADO, M. M. Letramento digital crítico. *In.*: GOMES JR., R. C. (Org. ). *Keywords: Termos e conceitos de linguagem e tecnologia na linguística aplicada*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2021. p. 7-11.

DARVIN, Ron. Language, ideology, and critical digital literacy. *In.*: THORNE, Steven; MAY, Stephen (Eds.), **Language, Education and Technology, Encyclopedia of Language and Education**. New York: Springer, 2017, p.1-14. Disponível em: <http://gg.gg/uksn7> Acesso em: 28 dez. 2021.

FERRARI, Juliana Spinelli. “Medo”. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilestola.uol.com.br/psicologia/medo.htm> Acesso em: 30 dez. 2021.

FERREIRA, Giovani; TAKAKI, Nara. Letramento digital crítico nas aulas de inglês em escola indígena de MS. **WebRevista Discursividade: Estudos Linguísticos**, v. 2, p. 83-103, 2013.

MORAES, M. C. Questões curriculares contemporâneas no âmbito da complexidade e da transdisciplinaridade. *In.*: SÁ, R. A. de; BEHRENS, M. A. (Orgs.). **Teoria da Complexidade: Contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa**. Curitiba: Appris, 2019. p. 99-138.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, E.; PENA-VEGA, A.; PAILLARD, B. (entrevistadores). **Diálogo sobre o conhecimento**. Tradução de Maria Alice Araripe Dória. São Paulo: Cortez, 2004.

Elisa Novaski Cordeiro

Fernanda Deah Chichorro Baldin

Jeniffer Imaregna Alcantara de Albuquerque

**A extensão como vivência  
da aprendizagem realizada  
na universidade:**

colocando em prática movimentos formativos  
reflexivos e éticos no Programa de Extensão  
de Português para Falantes  
de Outras Línguas da UTFPR-CT

“o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julgam não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações” (FREIRE, 1977, p. 36).

## INTRODUÇÃO

A atividade extensionista, em suas diversas formas e formatos, estabelece uma ponte a partir dos saberes compartilhados entre a comunidade e a universidade. Para que a ponte exista efetivamente, ela precisa ser constantemente construída, ajustada e (re)pensada a partir do diálogo que a universidade mantém com a sociedade. Assim, a extensão acaba por imprimir não só um olhar mais próximo às demandas sociais específicas, mas também possui uma íntima relação com os processos de ensino e pesquisa. Nosso capítulo se difere dos outros deste volume por trabalhar diretamente com comunidades de alunos falantes de outras línguas (que não o português), que hoje vivem no Brasil e cujas motivações de vinda para o país são bastante diversas, estando relacionadas, em geral, à crises políticas, sociais, econômicas e ambientais. Contudo, apesar de nossos atores serem diferentes dos encontrados nos programas como a Residência Pedagógica ou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), entendemos que projetos extensionistas diferentes se conversam por estarem amparados pelas palavras e ideias freireanas que trouxemos no início.

Acerca de nosso trabalho com comunidades de falantes de outras línguas, gostaríamos de trazer uma primeira reflexão sobre as línguas à que esses falantes têm acesso e o status do português em sua vivência no território brasileiro. Conforme comentam Cavalcanti e César (2007, apud SIGNORINI, 1998), pensar na língua a partir de práticas

situadas, procurando não retirar o objeto de trabalho, ensino ou pesquisa de suas raízes, mas entender como melhor essa relação entre comunidade e universidade pode se estabelecer para todos os atores. Ainda, Nogueira (2013, p.37) expõe, ao discutir o lugar da extensão na universidade hoje, que fazer extensão é democratizar o conhecimento produzido entre os atores em prol da reconstrução de uma sociedade mais justa. É pensando nessa relação tão íntima entre a comunidade e universidade que damos início às reflexões que farão parte deste texto.

Esse capítulo tem por objetivo relatar experiências formativas que temos vivenciado em ações do Programa de Extensão de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL). O recorte que escolhemos narrar diz respeito ao período pandêmico, em que estivemos distantes fisicamente, mas mantivemos muitas das ofertas extensionistas que realizamos antes da pandemia, inclusive, conseguindo realizar outras e atingindo públicos que não poderiam ter se deslocado até a universidade. Nossa ideia é, ao ir contando as ações realizadas, ir costurando-as com estudos que alimentam nossa prática e que dão sentido ao que vivemos em aula – seja presencial, seja on-line. Para isso, organizamos nosso texto nas seguintes seções: (1) Contextualizamos o Programa de Extensão PFOL – UTFPR CT, recorrendo a um pequeno histórico de sua criação; (2) explicitamos brevemente ações com os estrangeiros e seu imbricamento com atividades formativas de estudantes de Letras participantes do programa (chamados de monitores); (3) recuperamos cursos e demais atividades realizadas nos anos de 2020 e 2021, indicando seus realizadores e mostrando o viés formativo que não dicotomiza teoria de prática, e, finalmente, (4) defendemos a formação reflexiva e ética, centrada na interação entre todos os participantes das aulas.



## O PFOL NO CAMPUS CURITIBA DA UTFPR: APRESENTANDO O PROGRAMA

O ensino de português para falantes de outras línguas nasceu no começo dos anos 2000 como um curso de línguas, ofertado semestralmente pelo Centro Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas (CALEM) do então CEFET-PR. Os alunos desses cursos eram intercambistas, estudantes ou professores da instituição. Com o passar dos anos, vários fatores contribuíram para a expansão dessa atividade que, de um curso único semestral, passou a ser reconhecido institucionalmente como um Programa de Extensão Universitária com uma agenda de cursos, oficinas, eventos e atividades culturais voltadas a alunos estrangeiros, sendo a grande maioria advindos da comunidade externa, e também como um espaço de formação docente para os acadêmicos da Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR, campus Curitiba (BALDIN *et al.*, 2021a).

Entre os fatores que levaram a essa expansão, destacamos o aumento da procura por cursos de português pela comunidade externa, a partir do ano de 2011, devido aos desastres ambientais no Haiti, à situação de guerra civil na Síria e na República do Congo e, mais recentemente, à crise política, econômica e social da Venezuela. Além disso, destacamos também a criação dos cursos de Letras Português Inglês em 2008 (descontinuado) e do curso de Letras Inglês em 2016 (ativo atualmente), sendo o PFOL um espaço de formação docente por propiciar a participação dos acadêmicos de Letras Inglês. Institucionalmente, organizamos o trabalho desenvolvido na extensão por meio de projetos, que são vinculados ao Programa de Extensão do PFOL. Nos projetos, nos dedicamos a diferentes ações que visam fomentar o trabalho com estrangeiros e brasileiros de forma integrada, como explicitaremos a seguir.

A definição dos projetos engloba dois eixos principais: 1) o atendimento a estrangeiros e 2) a formação docente dos alunos de Letras Inglês. No primeiro eixo – atendimento a estrangeiros – ofertamos de 3 a 5 cursos de português com duração de 40h a 60h semestralmente, divididos de acordo com critérios analisados a cada semestre, tais como: demanda de alunos no período, nível de proficiência linguístico-discursiva dos interessados e línguas maternas. Além das aulas regulares, buscamos oferecer outras atividades como oficinas de curta duração com temáticas específicas, atendimento individualizado a alguns alunos, eventos para discussão específica de determinados aspectos culturais, bem como atividades para socialização de estrangeiros e brasileiros.

A formação docente dos alunos de Letras Inglês, que consiste no segundo eixo, conta com a oferta de três componentes curriculares no Curso de Licenciatura em Letras Inglês: Ensino de PFOL 1 e 2, respectivamente no 5º e 6º períodos, e Grupo de Pesquisa em PFOL (GPPFOL), disciplina ofertada para alunos matriculados a partir do segundo semestre do Curso.<sup>2</sup> Nesses componentes curriculares, fazemos um trabalho de apresentação do ensino de Português como Língua Adicional (PLA) no Brasil, bem como buscamos promover reflexões sobre a prática docente neste contexto específico, trabalhando com aspectos como interculturalidade, identidades e produção e análise de material didático (BALDIN *et al.*, 2021b). Além disso, propiciamos aos alunos observação de aulas de português para estrangeiros e a eventual prática de algumas aulas com estrangeiros.

2 Baldin *et al.* (2021b) explicam que o rol de disciplinas do Curso de Letras Inglês da UT-FPR-CT chamado Grupos de Pesquisa são projetos integradores que, em sua prática, operam como grupos de pesquisa, caracterizando-se pela possibilidade de os alunos entrarem em contato com diferentes áreas de estudo e realizarem uma pequena pesquisa durante o semestre letivo. Essa investigação é apresentada ao final de cada período em um seminário interno do Curso de Letras Inglês. Os professores que fazem parte dos Grupos de Pesquisa revezam-se no oferecimento da disciplina e nem sempre há oferta dos mesmos grupos, já que tal oferta acontece por revezamento, uma vez que os alunos devem cursar obrigatoriamente cinco grupos (do 2º. ao 6º períodos) sem repetir nenhum deles. Desde o início do Curso (2016), o GPPFOL foi ofertado cinco vezes.

Outro aspecto de formação docente promovido pelo PFOL é o da atuação nas atividades extensionistas. Vários estudantes de Letras Inglês<sup>3</sup> se interessam pelo Programa (antes ou depois de terem feito alguma das disciplinas de PFOL) e participam como monitores nas aulas de português para estrangeiros, também oferecendo atendimentos individualizados aos alunos de português. Tais atendimentos são planejados e realizados cotejando as necessidades dos alunos estrangeiros e as possibilidades dos monitores. Todas as atividades são supervisionadas por uma das professoras, que estabelece as ações e orienta e coordena seu desenvolvimento.

## ATIVIDADES FORMATIVAS COM OS ESTUDANTES DE LETRAS INGLÊS – MONITORES DO PFOL

As três autoras deste texto são professoras do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas (DALEM), no qual se abriga o Programa PFOL. Desde a idealização das ações, umas das bases tem sido a formação de professores, entendida como um processo orientado pelo desenvolvimento da autonomia, tendo os estudantes como construtores de sua identidade como professores. Em outras palavras, não entendemos o processo de formação de maneira passiva, compreendendo-nos também como professoras constantemente em formação. Entendemos que, embora sejamos formadas e entendidas como formadoras de professores, o processo de formar-se é permanente e implica disposição para, ativamente, aprender. Libâneo (1992) propõe quatro requisitos fundamentais para a formação de professores. São eles:

3 A maioria dos participantes recebem bolsas provenientes de diferentes editais internos da UTFPR. Mas há também alguns que participam como voluntários.

(...) uma cultura científica crítica como suportes teóricos ao trabalho docente; conteúdos instrumentais que assegurem o saber-fazer; uma estrutura de organização e gestão das escolas que propicie espaços de aprendizagem e de desenvolvimento profissional; uma base de convicções ético-políticas que permita a inserção do trabalho docente num conjunto de condicionantes políticos e socioculturais. (LIBÂNEO, 1992, p. 74)

Aderimos à perspectiva de Libâneo de que uma cultura científica crítica é essencial para a formação de professores. Um olhar implicado que se ocupa de bem entender o que faz e o que pensa sempre problematizando o que pensa faz parte do trabalho ativo do professor e tal ação exige não só saber adequar-se e adaptar o trabalho ao grupo, mas possibilitar entendimentos de possibilidades e limites provisórios. Quanto a conteúdos instrumentais que assegurem saber-fazer, compreendemos a necessidade de organizar atividades formativas que tenham o português brasileiro, não normativo, como foco, mas que possamos entender mais sobre seu funcionamento, suas estruturas, seus usos, sempre de forma situada e contingente e, por isso, tratamos de realizar atividades cujo olhar seja esse. Com relação “a uma estrutura de organização e gestão das escolas que propicie espaços de aprendizagem e de desenvolvimento profissional”, julgamos que conseguimos propiciar espaços de desenvolvimento na prática, uma vez que os monitores atuam primeiramente em sala, junto com os professores, de maneira a se desenvolver sem se expor, ou seja, primeiro eles fazem observações e, quando se sentirem confortáveis, passam a fazer pequenas atividades junto à professora para, então, depois, poderem atuar em monitorias individuais ou em pequenos grupos sem a figura da professora presente em aula, mas sempre supervisionados por ela. E o quarto requisito ampara não só a perspectiva da educação social e politicamente situada, como alça a importância que tem o aspecto ético na profissão docente.

Ainda sobre os requisitos para a profissão docente, Contreras (2002) aponta três dimensões: a obrigação moral; o compromisso com

a comunidade e a competência profissional. As três dimensões estão articuladas e mostram que a aprendizagem e a docência (e a aprendizagem para a docência) não são individuais, mas aprendidas em grupo, em comunidade e articuladas a um pacto social que implica ética na relação consigo e com o outro e também competência profissional que vai além do meramente técnico, mas que se constitui de uma série de saberes em que se implicam saberes, princípios e consciência.

Embasadas nessa ótica, ilustrada por esses dois pensadores, propusemos ao longo da existência do PFOL uma série de atividades formativas que buscaram ampliar o conhecimento do português de maneira séria, politizada, ética e comprometida socialmente. Durante a pandemia, uma das ações que realizamos foi o Projeto de Ensino Aproximações na Distância: Encontros de Formação Inicial de Português como Língua Adicional (PLA). Nesse projeto, que visava à nossa formação docente – de professoras e acadêmicos de Letras – buscou-se ouvir os monitores, em grupo, a respeito de suas consciências como parte do programa e dos aprendizados desenvolvidos, além de suas avaliações em relação à compreensão dos pontos frágeis em sua formação. A tomada de consciência e sua enunciação para os demais membros do PFOL (professoras e monitores) buscou a troca de visões acerca da formação, pensando no que fazemos e no que se constrói a partir disso e o que ainda temos por construir.

## A VIVÊNCIA DA EXTENSÃO DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO

Nas seções anteriores, explicitamos o contexto de criação e expansão do PFOL como programa de extensão, bem como sua atuação nos seus dois eixos principais: atendimento a estrangeiros e formação de professores de línguas. Além disso, explicitamos brevemente alguns aspectos de nossas bases teóricas no que se refere

à formação docente, exemplificando essa compreensão com descrição de uma das ações de formação proposta ao final de 2020, durante o contexto de pandemia. Nesta seção, recuperamos as atividades on-line realizadas durante o isolamento provocado pela pandemia de COVID-19. Tal recuperação objetiva explicitar que não só não deixamos de ofertar os cursos de português e outras atividades cujo foco fosse o português, mas também pudemos oferecer oficinas propostas por estrangeiros, exercitando a interculturalidade.

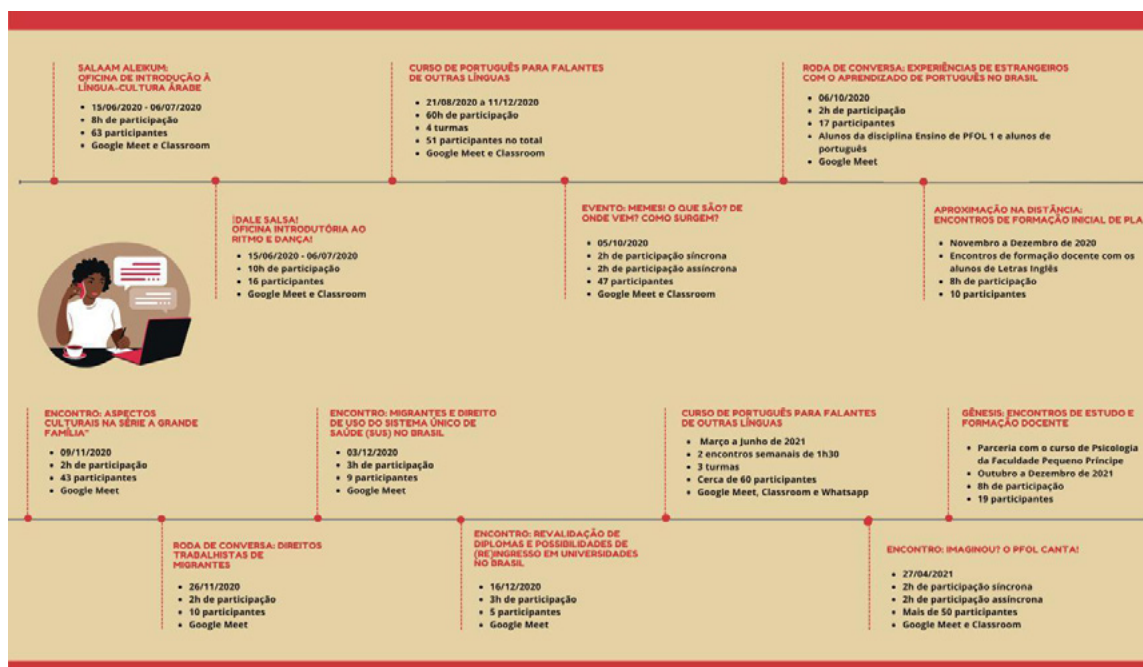
Conforme foi pontuado anteriormente, uma das principais atividades do Programa PFOL é a oferta de cursos de português. Nossos cursos sempre foram registrados e ministrados na modalidade presencial. No entanto, como tantas outras atividades relacionadas ao setor educacional, nossas aulas sofreram modificações consideráveis com o início da pandemia da COVID-19, em 2020. O ano começou com ideias de renovação e criação de novos projetos (por exemplo, oficinas ministradas por nossos alunos dos cursos de português). A partir do anúncio oficial da universidade sobre a cessação das atividades presenciais, iniciamos um processo de repensar possibilidades de continuidade de nosso trabalho.

Para buscar alternativa, nos voltamos às nossas bases. Entendemos que o PFOL opera dentro de um lócus do saber teórico e prático que vê no tripé universitário, ensino-pesquisa-extensão, um espaço de formação contínua, de trocas de experiências e saberes. Conforme Lima (2020), o professor que está sempre em busca de pesquisar sua prática tem a necessidade constante de pensar novos espaços (físicos e simbólicos) de ensino e aprendizagem. No caso da pandemia da COVID-19, tivemos que aprender a conviver sem um de nossos bens mais caros: a presencialidade. Inicialmente, medo e insegurança atravessaram nossos planos de aula e nossos encontros virtuais, através de ambientes síncronos e assíncronos. Será que os alunos estavam realmente ali do outro lado da tela? Estavam entendendo? Que sentidos os agentes desse processo, professores e alunos, estavam produzindo/trocando, nesses espaços?

Tais questionamentos, que geraram dúvidas sobre a efetividade das práticas, oportunizaram, também, um espaço de aprendizado. De acordo com Esteban e Zaccur (2002, p.19), a formação do professor é atravessada por processos de uma articulação entre prática-teoria-prática que acabam por estruturar suas ações. No contexto do nosso programa de extensão, procuramos, primeiro, desenvolver ações mais pontuais para, posteriormente, voltar com a oferta de cursos de língua.

Para facilitar a visualização de nosso trabalho, tentamos esquemematizar as ações na Figura 1:

Figura 1 – Ações do Programa de Extensão PFOL-UTFPR em 2020 e 2021



Fonte: as autoras (2022).

Como explicitado na figura 1, no primeiro semestre de 2020, ofertamos duas oficinas, uma de língua árabe básico, chamada

Salaam Aleikum: Oficina de Introdução à Língua e Cultura Árabe, e outra de salsa para iniciantes, chamada IDale Salsa!. Ambas foram ministradas por ex-alunos de nossos cursos de Português e do Projeto de Português Brasileiro para Migração Humanitária (projeto parceiro do PFOL, sediado pela Universidade Federal do Paraná). A organização dessas oficinas ofereceu dificuldades da presencialidade (como previmos) e de recursos didático-tecnológicos. Entre as dificuldades, estavam a pouca ou quase nenhuma experiência dos alunos estrangeiros (que ministraram as oficinas) em agir como docentes. Além disso, nos questionávamos constantemente: como tornar didáticos, no formato remoto (tão novo para nós na época), conteúdos tão móveis e dinâmicos, quanto passos de dança e ações linguísticas?

Hoje, olhando em retrospecto, percebemos que aprendemos juntos. Ao final dessa primeira experiência, tivemos a satisfação de haver atingido um grande número de inscrições e de participantes que iniciaram e terminaram o curso (aproximadamente 80 concluintes). Entre os depoimentos destes alunos, recebemos comentários sobre a organização geral, a flexibilidade de acompanhar as atividades (com a existência de materiais assíncronos, os participantes podiam escolher o momento em que realizariam as tarefas) e a aproximação na distância: “parece que estamos aí, juntos, dançando”, uma aluna do curso de salsa comentou.

Após essas experiências mais pontuais, passamos a realizar ofertas-piloto de nossos cursos de língua, agora na versão remota. Tentamos formatos inteiramente síncronos, com dois dias de aulas por semana, sendo que as aulas tinham, em média, uma hora e trinta minutos de interação; formatos híbridos, sendo um encontro síncrono semanal e outro assíncrono (com materiais que eram disponibilizados em plataformas como o Google Classroom); formatos totalmente assíncronos (em que os alunos interagiam com os professores do curso pelo Google Classroom e grupos de Whatsapp).



Entre os resultados desses movimentos, notamos que na modalidade totalmente assíncrona o engajamento e troca dos alunos eram bastante fragmentados. A falta de respostas síncronas às situações cotidianas fez com que a motivação dos estudantes fosse sendo afetada. A modalidade totalmente síncrona pareceu ter um impacto positivo nos alunos, uma vez que as vivências e trocas eram constantes, não-fragmentadas como no modelo totalmente assíncrono. No entanto, esta modalidade gerou certa sobrecarga aos professores que, muitas vezes, não recebiam um retorno dos alunos nas salas virtuais e tinham que contornar problemas de conexão, câmeras desligadas, interferências de áudio. Afinal, as aulas não ocorriam em salas, mas no ambiente doméstico (na cozinha, no quarto, na varanda), no trânsito, na praça, na rua. Por último, mas não menos importante, tentamos a modalidade híbrida em algumas turmas. Esta se mostrou como um modelo intermediário entre os outros previamente citados, uma vez que alunos e professores pareciam dedicar uma energia de preparo e participação na aula mais equivalentes. No entanto, a modalidade híbrida oferecia um dia a menos de interação síncrona aos participantes.

No final de 2020 e em toda a extensão do ano de 2021, amparados pelas experiências ocorridas desde o início da pandemia, os monitores, com nossa orientação, passaram a ofertar eventos de socialização, cujo objetivo era propiciar encontros entre os alunos de português e da graduação para discussão de diferentes aspectos culturais, em formatos de eventos de um dia. Trabalhamos, dentro desses eventos, com um levantamento de necessidades dos nossos alunos estrangeiros e dos desejos de docência dos monitores. Ao total, foram organizados quatro eventos, sendo estes sobre os seguintes temas: Memes, Séries Televisivas (A Grande Família), Música e Literatura de Cordel (ver os dados detalhados na Figura 1).

Tivemos muitas conquistas e desafios nas atividades desenvolvidas em 2020 e 2021: a manutenção do vínculo com os alunos,

a aprendizagem de português por eles, a criação de uma rede de apoio para os que estavam sofrendo com perdas ocasionadas pela COVID-19 (de emprego, de casa, de pessoas), a intensificação de nossos questionamentos sobre práticas de ensino e aprendizagem nesse novo meio (o digital).

## IMPORTÂNCIA DO PROFISSIONAL REFLEXIVO E ÉTICO, ESPECIALMENTE NO QUE TANGE AO ATENDIMENTO DE POPULAÇÕES VULNERABILIZADAS

Como pontuado na seção anterior, a mudança do ensino presencial para o ensino on-line foi desafiadora e implicou pensar e agir de modos distintos. Professoras e monitores estavam afetados emocionalmente com as mudanças e as incertezas que a COVID-19 trouxe. Assim, não era somente pensar tecnicamente em como passar do ensino presencial ao remoto, mas lidar com as inseguranças que o tempo nos impôs: vivíamos uma situação em que não sabíamos o que aconteceria, quando voltaríamos ao presencial e como aquilo estava nos impactando e que consequências restariam. Assim, nos sentimos também vulneráveis e pudemos nos conectar de diferentes maneiras e níveis com essa vulnerabilidade, que também é uma marca constitutiva do ser humano.

Isso foi importante na medida em que a reflexão a respeito dessa situação levou à aproximação com nossos alunos de diferentes formas. Muitos deles já tinham nosso contato de Whatsapp, mas a pandemia gerou a necessidade da criação de grupos pelo aplicativo. Esses grupos foram criados com os alunos de cada nível, o que acabou construindo um relacionamento mais próximo com vários deles: auxiliamos com distribuição de cestas básicas, orientações sobre onde buscar atendimento médico e busca de trabalho, e mesmo ser um apoio para

ouvi-los. Muitas vezes, em monitorias com os estudantes de Letras Inglês (bolsistas ou voluntários), os estrangeiros desejavam momentos de escuta e de desabafo. Isso ratificou que o trabalho com populações vulnerabilizadas implica uma concepção de aula e de ensino/aprendizagem diferente da tida como tradicional, em que há conteúdos que devem ser “transmitidos”, especialmente em momentos tão delicados como os que vivemos ao longo de 2020 e também de 2021.

Retomando as reflexões com as quais abrimos nosso texto, ao termos que repensar nossas práticas e atuação junto à comunidade, reforçamos nosso compromisso em entender a extensão e a relação universidade-comunidade como as relações linguísticas: viva, complexa e em constante mudança. O letramento de aulas remotas aconteceu para ambos os lados e, em todas tentativas e formatos de encontros e aulas, estava o interesse em aprender junto, em desenvolver um conhecimento compartilhado e, a partir de tessituras como a deste texto, de democratizar as experiências com outros atores.

Refletir sobre as necessidades e possibilidades tanto dos alunos como de nós próprias é fundamental para os encaminhamentos dos nossos trabalhos, pois entendemos que somos ao mesmo tempo ensinantes e aprendentes (FREIRE, 1997) afastando-nos da dicotomia de papéis muitas vezes presente na relação aluno-professor. Se nos preocupavam os alunos e a manutenção do vínculo com a aprendizagem de português, também foi importante para nós a continuidade da prática docente. Pudemos refletir e perceber a importância do espaço da docência como algo que também nos auxiliou a viver a pandemia.

Por fim, gostaríamos de reiterar a importância formativa que as ações que fizemos durante o período de isolamento, tanto para nós, professoras do PFOL na UTFPR (autoras desse texto), quanto para nossos monitores (estudantes de Letras) e para os estrangeiros. E essa importância diz respeito também a termos atravessado juntos esse momento tão triste e adverso.

## REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Marilda C.; CÉSAR, América L. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. *In*: CAVALCANTI, Marilda C., BORTONI-RICARDO, Stella M. (Orgs). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 45-66.

CHICHORRO BALDIN, Fernanda Deah; ALBUQUERQUE, Jeniffer Imaregna Alcantara de; CORDEIRO, Elisa Novaski. **Português para falantes de outras línguas da UTFPR**: do presencial ao remoto. *Revista da Extensão* (UFRGS), ed. 23, p. 123-129, 2021a.

CHICHORRO BALDIN, Fernanda Deah; CORDEIRO, Elisa Novaski; ALBUQUERQUE, Jeniffer Imaregna Alcantara de. A produção de recursos educacionais abertos na formação de professores de português como língua adicional. **Entretextos** (UEL), v. 21, p. 97, 2021b.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia, não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: Outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 63-93.

LIMA, Janete de. Ensino remoto: aproximações teóricas sobre formação e prática docente. **Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad**. v. 6, n. 3, p. 62-73, 2020.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. O Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras: Um ator social em construção. **Interfaces – Revista de Extensão**, v. 1, n. 1, p. 35-47, 2013.

Parte



**Relatos  
de professores**

Claudia Marchese Winfield

**Experiências  
do PIBID-Inglês  
em tempos de pandemia:**

desenvolvimento da relação  
teoria e prática

## INTRODUÇÃO

A pandemia causada pela COVID-19 assolou o mundo e transformou a vida em nível mundial, modificando contextos profissionais, acadêmicos e familiares. Nossas relações com o mundo e conosco mesmos mudaram; foram tempos de incertezas e necessidades de adaptação para uma realidade que exigia distanciamento social para preservação da vida (OMS). No âmbito do ensino, as aulas presenciais foram adaptadas para o Ensino Remoto Emergencial (ERE), em uma situação atípica, a qual não foi precedida de uma fase de planejamento, no qual são estabelecidos o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), recursos digitais, metodologia de ensino, sistema avaliativo e interações entre os atores envolvidos. Em vez disso, as práticas utilizadas nas aulas presenciais foram transpostas para ambientes virtuais organizados com rapidez, de modo quase experimental e com caráter temporário. Essa foi a realidade posta para o desenvolvimento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência no período de outubro de 2020 a março de 2022.

Neste presente relato de caráter pessoal descrevo e reflito sobre a experiência do subprojeto do PIBID do núcleo de Língua Inglesa da UTFPR no campus de Pato Branco, Paraná. Não sendo este um relato científico, conto um pouco das atividades e vivências individuais e coletivas no projeto no papel de coordenadora de área. Inicialmente, o projeto contou com vinte e quatro bolsistas e duas estudantes voluntárias, bem como três professores supervisores atuando em escolas-campo na cidade de Pato Branco. Assim, compartilho nossa caminhada, que foi caracterizada por desafios bastante singulares devido à pandemia da COVID-19, mas conto também sobre as estratégias utilizadas face às situações e aprendizados decorrentes da experiência. O relato está organizado nas seguintes partes: o período inicial, o período intermediário (e mais extenso), e o período final.

## FASE INICIAL: OUTUBRO DE 2020 A JANEIRO DE 2021

No início do programa, o grupo foi constituído de vinte e quatro bolsistas, duas estudantes voluntárias e três professores da rede estadual atuando em três escolas-campo, foram estas o Colégio Estadual Agostinho Pereira, localizado no centro de Pato Branco; o Colégio Estadual São Vicente de Paulo, localizado no bairro São Vicente e o Colégio Estadual La Salle, localizado no bairro La Salle, que, posteriormente, passou a ser o 6º Colégio da Polícia Militar de Pato Branco.

Nessa fase inicial, fomos informados pelo Núcleo Regional de Educação de Pato Branco (NRE-PB), que não seria possível termos interação com as escolas no ano de 2020, pois houve a necessidade de uma nova organização estrutural para que as escolas estaduais pudessem atender a comunidade estudantil de modo seguro e de acordo com as exigências de ordem sanitária. À época, estávamos em uma situação de muita insegurança devido à disseminação do coronavírus, com números de casos e mortes crescentes, hospitais trabalhando no limite de sua capacidade e sem previsão sobre a vacinação.

Portanto, enquanto a Secretaria do Estado da Educação (SEED) organizava a estrutura para o ERE, propus para nosso núcleo um momento inicial de leituras, estudos e discussões dos documentos norteadores para Educação Básica, e materiais da área de ensino de língua inglesa. Foram lidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREPE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Projetos Políticos Pedagógicos de cada escola-campo.

Criei uma sala no *Google Classroom*, bem como um grupo no *whatsapp* para que eu pudesse propor e orientar as atividades do PIBID, assim como atender e manter contato com os pibidianos.



Assim fomos nos conhecendo e dando andamento aos nossos trabalhos. Os estudos realizados nesse período buscaram familiarizar os pibidianos com as propostas dos documentos norteadores e relacioná-los às teorias e práticas didático-pedagógicas para o ensino de Língua Inglesa. A BNCC foi estudada com mais detalhamento, destacando os eixos nela propostos, *dimensão intercultural, oralidade, leitura, escrita, multiletramentos e conhecimentos linguísticos* aliados às habilidades previstas para a aprendizagem da língua inglesa com vistas à construção de conhecimentos, interação humana, o respeito das diversidades e o exercício da cidadania.

Uma das fontes teóricas mais utilizadas desde o início e ao longo do projeto foram as produções do professor Vilson Leffa (1988; 1999; 2003; 2007; 2016 entre outras) pois estas, invariavelmente estabelecem o vínculo teoria e prática, tão necessário à formação de professores. Trabalhamos conceitos como *aquisição, aprendizagem e desenvolvimento linguístico, autonomia, autoria, recursos tecnológicos e a condição de ser professor de línguas no Brasil no século XXI*. Discutimos e vivenciamos desafios estruturais que impactam o ensino de língua inglesa no Brasil, como já destacado por vários autores, entre eles a carga horária reduzida, as salas com número de alunos maior do que adequado para o ensino de línguas, a falta de recursos didáticos, a necessidade de formação continuada de professores – todos esses fatores já existentes apresentaram-se de modo ainda mais impactante durante o contexto da pandemia.

Mesmo sem a possibilidade de estarmos atuando junto às escolas, utilizamos o período inicial para reuniões, planejamentos e participação em cursos e eventos on-line pertinentes para a formação docente. Entre os cursos realizados, destaco a participação dos pibidianos na *Oficina sobre Google Sala de Aula e Criação de Sites*, organizado pela coordenação institucional PIBID da UTFPR e ministrado pela maestrina Priscilla Battini Prueter. Além dessas atividades,

os pibidianos tiveram acesso a aulas por meio do aplicativo *Aula Paraná*<sup>4</sup>, e iniciaram suas observações de aulas utilizando um roteiro de observação adaptado para a observação de aulas na plataforma. As observações levaram em conta os textos lidos nessa primeira fase do projeto e parecem ter influenciado positivamente a qualidade das observações que foram registradas como produção escritas e postadas no ambiente do *Google Classroom* do PIBID. Mantivemos atividades semanais durante esse período durante o qual notei engajamento nos estudos e discussões por boa parte do grupo, entretanto, foi um período em que muitos participantes passaram por dificuldades pessoais e familiares, incluindo o contágio pela COVID-19 de pibidianos ou seus familiares. Procurei acolher e ter flexibilidade para lidar com os mais diversos casos e, nessa fase, conseguimos manter a grande maioria dos pibidianos ativos no núcleo de Língua Inglesa.

## PERÍODO MAIS LONGO: FEVEREIRO DE 2021 A NOVEMBRO DE 2021

Além de mais longo, o período foi o mais complexo e desafiador devido à insegurança sanitária e à necessidade de rápida adaptação ao ERE por parte de todos os atores envolvidos no contexto das escolas e da universidade. Como coordenadora de área, sinto que houve várias tarefas burocráticas que tomaram tempo de minha atuação, especialmente no início de 2021, quando as escolas disponibilizaram o *Google Classroom* para os pibidianos. O período também foi marcado por muitas mudanças no grupo de pibidianos, houve estudantes com dificuldades pessoais que precisaram se desligar do programa, com a consequente necessidade de remanejamento dos alunos entre as escolas-campo. O contato entre supervisores, pibidianos e coordenação

4 O aplicativo *Aula Paraná* disponibiliza conteúdos curriculares e pode ser acessado pelo YouTube ou por meio de canais de televisão da Rede Independência de Comunicação (RIC), grupo vinculado à TV Record.

também passou por alguns percalços, pois havia uma sobrecarga de trabalho causada pela necessidade de aprendizagem das ferramentas digitais e adaptações metodológicas de nossas práticas de ensino e de interação como grupo. Para mim, o “tempo-de tela” foi algo marcante, pois grande parte de minhas atividades profissionais, acadêmicas e pessoais ocorreram na frente de uma tela. Em conversas com os pibidianos, supervisores e colegas orientadores, senti que foi crescente o cansaço mental e emocional, parece-me também que o distanciamento social causou a sensação de isolamento para muitos envolvidos.

A meu ver, esses foram os desafios mais notáveis, entretanto mantivemos a dedicação ao projeto, utilizando *ações* e *estratégias* para lidar com as dificuldades, além de *flexibilidade* para que PIBID-Ingês promovesse uma experiência de formação de professores que fosse algo relevante para nossos estudantes e colegas supervisores. Sendo assim, o desafio foi-se tornando uma possibilidade de aprendizagem e fortalecimento.

A partir de fevereiro de 2021 foram estruturados os ambientes de *Google Classroom* das escolas, uma plataforma idealizada para o compartilhamento de materiais de ensino e tarefas de aprendizagem que oferece múltiplas funcionalidades de manejo das produções realizadas no ambiente virtual de aprendizagem. Também foi disponibilizado o *Google Meet*, utilizado para a realização de chamadas de vídeo instantâneas, com múltiplos participantes, podendo comportar em sua versão gratuita até cem indivíduos em um mesmo servidor. As aulas foram, portanto, ministradas de modo síncrono utilizando o *Google Meet*.

Em nosso grupo, houve experiência tanto no ensino fundamental como o médio, sendo que no Colégio Agostinho Pereira o supervisor teve turmas no ensino médio, no Colégio São Vicente de Paulo a supervisora teve turmas no ensino fundamental 2, já a professora do 6º Colégio da Polícia Militar atuou com turmas do ensino fundamental e médio. Os pibidianos acompanharam as turmas semanalmente,

conforme previsto pelo programa. Além das aulas on-line, os professores utilizaram o *Google Classroom* para disponibilizar matérias, tarefas e manter orientações para a disciplina.

Os professores supervisores receberam os pibidianos em suas aulas para uma fase inicial de observação seguindo o roteiro de observações previamente proposto, posteriormente, os pibidianos passaram a auxiliar os seus respectivos supervisores participando nas aulas on-line e interagindo com os alunos do ensino básico, assim como na elaboração de atividades e planejamentos de ensino segundo as orientações da BNCC e dos PCN. Em relação a proposta de atividades e planejamentos de ensino, inicialmente, enfatizei os eixos leitura e conhecimentos linguísticos, contemplando a dimensão intercultural e multiletramentos.

A partir de leituras de Leffa (2016), Tomitch (2009) e Coscarelli (2016) trabalhei com ênfase o conceito de *leitura* e propostas didáticas envolvendo a *pré-leitura*, a *leitura* e a *pós-leitura*, concebendo a leitura como atividade em sua dimensão cognitiva, uma atividade complexa que requer a interação leitor-texto, considerando a formação do leitor ativo e crítico. Trabalhamos também a distinção “*ler e navegar*” que veio ao encontro das necessidades presentes na leitura em ambiente digital.

A partir dos estudos, propus a elaboração de planos de ensino contemplando a proposta com a *pré-leitura*, a *leitura* e a *pós-leitura* com a intenção de que os pibidianos realmente se apropriassem dessa prática. Destaquei princípios e estratégias pertinentes a cada fase da proposta, abordando processos como *ativação de conhecimento prévio*, *predição*, *geração de hipóteses*, *leitura em níveis literal e inferencial*, assim como *estratégias de uso de cognatos*, *skimming/scanning*, *identificação de ideia principal* e *palavras-chaves*. Subsequente à abordagem teórica, os pibidianos trabalharam em pequenos grupos ou individualmente e prepararam planos de ensino voltados para o eixo leitura. Houve acompanhamento e revisão dos planos, que foram

apresentados em reuniões semanais, que envolveram o compartilhamento de ideias e *feedback* por pares. Temas como *interculturalidade*, *inclusão social*, *ativismo* e *educação* estiveram presentes.

Posteriormente ao foco no eixo leitura, devido a necessidades expressas pelos professores supervisores, houve elaboração de atividades contemplando o *eixo conhecimento linguístico*, para tal, foram elaboradas atividades que visavam consolidar conteúdos lexicais e gramaticais. Houve também a possibilidade de contemplar o uso de *recursos tecnológicos* e abordar estratégias de *gamificação* no ensino de língua inglesa. Nesse último tema, foi notável o protagonismo de vários pibidianos que se interessaram de modo quase natural pela *gamificação*, o que não é de se estranhar tendo em vista sua juventude e interação com o universo dos games. Consequentemente, de orientadora passei a aprendiz em muitos momentos; trabalhamos com vários recursos e aplicativos, dentre eles *mentimeter*, *kahoot* (que só consegui aprender a usar após a tutoria de uma de nossas pibidianas), *canva*, *padlet*, *wheeldecide*, *worldwall*, entre outros.

Portanto, os desafios foram se transformando em oportunidade de superação e crescimento. Há muito se falava dos TICs e da necessidade de nós, professores, nos aproximarmos da linguagem tecnológica fortemente presente na vida de nossos estudantes, impactando seus processos de aprendizagem e sua experiência. Pois bem, o ERE nos levou a conhecer mais recursos tecnológicos e a incorporá-los à nossa prática docente como professores e formadores de professores. Apesar de não conceber o uso dos recursos tecnológicos como a solução para o ensino de língua inglesa, os recursos têm o potencial de conferir dinamismo em nossas aulas e gerar engajamento dos alunos nas atividades didáticas. Por outro lado, não devemos nos abster da reflexão acerca do impacto da tecnologia na vida e na cognição; percebe-se a busca de respostas cada vez mais rápidas, de informações mais curtas, de soluções mais simples. Tal fenômeno precisa de mais

ponderação, consciência e estudo sobre essa realidade, para que se lide melhor com ela – porém, tal discussão não é o intuito deste relato, deixo apenas essa consideração para elaborações futuras.

Ainda sobre o que denomino como a fase mais longa do projeto, abordamos o eixo oralidade mediada pelo gênero curta-metragem. Dessa forma, utilizamos as estratégias *pré*, *durante* e *pós* utilizadas para a leitura e as adaptamos para a oralidade com o propósito de se construir e expressar leitura a partir desse eixo. Para tal, propus um planejamento da *leitura* adaptado para a *oralidade*, aproveitando o fato de os pibidianos já estarem familiarizados com esse tipo de planejamento, porém, desta vez o trabalho seria com curtas. Os pibidianos se organizaram em pequenos grupos e tiveram a oportunidade de escolher entre alguns curtas disponibilizados no *Google Classroom* do PIBID, ou de selecionar outro curta de sua preferência. Contemplamos a perspectiva do Inglês como Língua Franca e a utilização de materiais autênticos conforme orientado pela BNCC.

Os curta-metragens selecionados traziam temas como inclusão e exclusão social, *racismo*, *generosidade* e o *desenvolvimento sustentável de cidades*. Devo dizer que foi gratificante ler os planos elaborados, pois foram criativos, organizados e ofereceram contribuições para os supervisores e estudantes das escolas-campo. Talvez alguns desses planos só serão aplicados após o término do PIBID, mas as sementes estão plantadas. Considerando que a oralidade tem sido reconhecida como o eixo mais complexo de ser trabalhado e que a produção oral em língua inglesa apresenta-se deficitária (BRITISH COUNCIL, 2019 entre outras fontes), propostas que envolvem a oralidade de modo significativo são muito bem-vindas.

Além das produções destacadas para esta fase, mantivemos reuniões periódicas, bem como leituras e reflexões. Nesse período, os pibidianos já começavam a trabalhar em seus relatórios parciais. Alguns dos estudantes conseguiram participar de eventos e cursos

de formação, dentre os quais destaco *Vocabulary Improvement for Brazilian Speakers* e *Improvement of Oral Skills for Brazilian Speakers*, ambos promovidos pela UTFPR.

O projeto foi se desenvolvendo em modo remoto, porém houve desistências, pois infelizmente alguns estudantes enfrentaram situações pessoais que não lhes permitiram continuar no projeto. Foi necessário abrimos novo edital e a partir dele ter novos estudantes para integrarem o núcleo de Língua Inglesa. Mantive reuniões com os novos integrantes, relatando as atividades do projeto e compartilhando materiais e experiências. Aos poucos, os novos bolsistas puderam se envolver ativamente no projeto, participando das aulas on-line das escolas, elaborando atividades e interagindo com os professores supervisores e estudantes do ensino básico.

A partir de outubro de 2021, com o avanço da vacinação e consequente queda no número de casos e mortes e confirmados de contaminação pelo Coronavírus, o governo estadual organizou-se para o retorno às aulas presenciais. Dessa forma, a SEED recomendou que os PIBIDIANOS realizassem suas atividades presencialmente. Todavia, no núcleo de Língua Inglesa, houve vários PIBIDIANOS que não puderam atuar em modo presencial por diversos motivos, entre eles a moradia em cidades fora de Pato Branco, compromissos familiares, e estado de saúde.

Considerando os motivos citados, organizamos os alunos de modo que em cada escola alguns PIBIDIANOS atuaram de modo presencial e outros membros do grupo continuaram a trabalhar em modo remoto, para que não precisassem desistir do projeto. Os PIBIDIANOS que atuaram de modo presencial acompanharam as dinâmicas em sala de aula e auxiliaram os professores supervisores, e os PIBIDIANOS que estavam em modo remoto ficaram responsáveis pela produção de atividades para o desenvolvimento da prática docente no modelo presencial. Esse foi um trabalho colaborativo que ofereceu muitos ensinamentos relacionados à alteridade, sensibilidade e responsabilidade.

De acordo com os relatos dos pibidianos e supervisores, “o período foi bastante proveitoso, com mais produções e resultados mais evidentes dada a facilitação das trocas entre os discentes do projeto e os estudantes das unidades concedentes” (relato de participante do núcleo). Ainda, nas palavras da pibidiana:

A inserção no contexto do cotidiano da sala de aula proporcionava uma experiência mais palpável do que seriam as práticas a serem realizadas por estes profissionais quando, posteriormente, graduados e atuando efetivamente na realidade educacional. Além disso, o modelo presencial viabilizava que os discentes pudessem aplicar alguns dos planos de aula e atividades elaborados ao longo do projeto, analisando sua efetividade e sua contribuição enquanto meios para a construção do conhecimento e da prática didática.

É notável a satisfação e nível de maturidade acadêmica e profissional no relato da pibidiana. Esse é apenas um exemplo, mas as conversas e relatos dos participantes do subprojeto são muito semelhantes. Em nosso grupo, a volta à sala de aula pareceu trazer nova energia para as experiências do PIBID.

## FASE FINAL: DEZEMBRO DE 2021 A MARÇO DE 2022

O período final do projeto foi caracterizado pela volta total ao ensino presencial nas escolas-campo. O retorno dos pibidianos às atividades presenciais foi compulsório, o que, infelizmente, acarretou em novas desistências do projeto daqueles estudantes que se encontraram impossibilitados de atuar no presencial. Por um lado, senti-me entristecida pelas desistências, pois sei que havia pibidianos muito dedicados que se desenvolveram muito ao longo do projeto; por outro lado, muitos pibidianos ansiavam pela experiência presencial e esse período final ofereceu essa oportunidade.



Conversando com os pibidianos e lendo seus relatos, foi clara a importância da presencialidade na experiência do PIBID. Retomando os postulados de Vygostky, o desenvolvimento humano se dá na relação e, felizmente, os pibidianos *sentiram* essa teoria em suas vivências. Em suas falas, eles mencionam que apesar de terem atuado nas escolas por um período reduzido, a experiência foi marcante porque eles puderam aplicar seus planejamentos e atividades elaborados ao longo do projeto com dedicação e energia. A experiência materializou o que foi planejado, e houve aproximação e trocas entre os pibidianos e os estudantes das escolas-campo.

O período final culminou na participação do subprojeto de Inglês no *I Encontro Institucional do PIBID e RP da UTFPR*. O evento foi um momento de compartilhamento de experiências e consolidação do que conseguimos realizar ao longo do projeto. A experiência foi extremamente proveitosa, pois os pibidianos do subprojeto de Inglês exerceram seu protagonismo em suas diversas apresentações. Houve também uma proposta de minicurso de *gamificação*, mas esta infelizmente não foi viabilizada devido ao número baixo de inscritos. Mesmo assim, o minicurso foi muito bem elaborado e será ministrado em oportunidades futuras.

Além da participação no evento supracitado e da atuação presencial nas escolas, os pibidianos trabalharam na elaboração final de seus relatórios do PIBID, que foram submetidos à CAPES, conforme previsto. De modo geral, os relatórios indicaram que os pibidianos se dedicaram ao PIBID de variadas formas e de acordo com suas possibilidades. Alguns dos aspectos mais marcantes, para mim, incluem a maneira como esses professores em formação se apropriaram dos princípios da BNCC para Língua Inglesa, e foram capazes de contemplar, aplicar e discutir criticamente a proposta da base. Muitos pibidianos relataram que as leituras, discussões e elaboração das atividades aliadas à aplicação nas escolas, seja de modo on-line, seja presencial, tornou-os mais seguros de seus conhecimentos e suas práticas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, o presente relato foi uma oportunidade de lembrar e refletir sobre o PIBID-Inglês que coordenei no campus Pato Branco da UTFPR no período entre outubro de 2020 a março de 2022. Ocorrendo em período pandêmico, o projeto passou por adaptações necessárias para que as atividades ocorressem de acordo com os protocolos de prevenção da COVID-19, como a adoção do ERE. As aulas, reuniões e contatos em modo remoto nos levaram a conhecer e implementar ferramentas tecnológicas e nos familiarizarmos com as tecnologias e suas linguagens que são muito presentes na realidade dos pibidianos e dos seus futuros alunos. Esse foi um aspecto bastante positivo do ERE, pois trouxe uma aproximação a um universo de ambientes virtuais, multimodais e dinâmicos que já necessitavam de utilização no contexto escolar. Senti que, ao explorarem esse universo, os pibidianos perceberam que o ensino pode se dar muito além das paredes da sala de aula e que é possível enfrentar as diversas situações de ensino vivenciadas.

No início do projeto, a maioria dos pibidianos ainda não tinha atuado em sala de aula, alguns deles tinham acabado de ingressar no curso de Letras e grande parte deles só foi “pisar” na universidade nos seus últimos meses no PIBID. Conforme o projeto se desenvolvia, os pibidianos foram construindo conhecimentos específicos do ensino de Língua Inglesa e foram se arriscando mais, desenvolvendo muitas produções criativas em seus planos de aulas e atividades. Notei também que, mesmo em contato remoto, os grupos se comunicavam e os pibidianos mais experientes trocavam experiências com os recém-chegados à universidade, cooperando uns com os outros e estabelecendo alguns vínculos.

Ao longo do projeto, percebi amadurecimento intelectual e desenvolvimento da autonomia, responsabilidade e ética dos participantes, portanto, penso que hoje são professores em formação sensibilizados

para o ensino da Língua Inglesa voltado para a cidadania e igualdade de oportunidades. A orientação desse grupo de estudantes e professores em formação foi muito significativa para mim tanto do ponto de vista pedagógico como humano; acho que desenvolvemos uma relação próxima mesmo estando fisicamente distantes. Percebi que depositaram muita confiança na minha condução das atividades e também se permitiram propor ideias e práticas novas. Dessa forma, acredito que conseguimos avançar na relação teoria e prática e em nossas relações, o que me gerou muita satisfação como coordenadora do subprojeto de Língua Inglesa. Tenho muito apreço e confiança no projeto, e espero que ele perdure e continue a dar oportunidades a todos os atores envolvidos, estreitando os laços entre a universidade, a escola e para além de seus muros.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, p.1-109, 2000. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2022.

LEFFA, Vilson J. **Língua estrangeira**: Ensino e aprendizagem. Pelotas: Educat, 2016.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. *In*: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, Vilson J. **Produção de materiais de ensino**: Teoria e prática. 2. ed. Pelotas: Educat, 2007.

LEFFA, Vilson J. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. *In*: NICOLAIDES, Christine; MOZZILLO, Isabella; PACHALSKI, Lia; MACHADO, Maristela; FERNANDES, Vera (Orgs.). **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras**. Pelotas: UFPEL, 2003. p. 33-49.

Marcos Alede Nunes Davel

**Supervisionar  
o PIBID em tempos  
emergenciais:**  
desassossegos e caminhos

Em 2020 o Colégio Estadual Beatriz Faria Ansay – Cívico Militar foi selecionado para participar do projeto PIBID da UTFPR pela SEE-D-PR. As condições que constituíram a experiência com esse projeto indicam como o ambiente escolar é diverso e que a experiência com a educação exige flexibilidade, criatividade e capacidade para responder aos desafios que a vida impõe à nossa profissão.

Estávamos passando por algumas transformações na dinâmica do colégio e também na dinâmica do trabalho pedagógico. Neste ano, a instituição passou a funcionar dentro do projeto das ECIMs (Escolas Cívico Militares do Governo Federal).

E estávamos em plena pandemia de COVID-19, ainda em processo de estruturação do trabalho pedagógico, com o desafio de atender estudantes sem acesso à internet e à tecnologia. E, no meio de todas essas mudanças, entram em cena os bolsistas do PIBID.

Existiam duas grandes preocupações relacionadas com o projeto e a escola. A primeira delas dizia respeito à natureza do trabalho pedagógico que estava acontecendo no ano de 2020, porque, naquele ano, tudo era um processo de adaptação para a escola. Em março foi decretada a pandemia da COVID-19 e desde então tudo o que as escolas fizeram foi buscar meios de atender os seus estudantes, de ensiná-los e de conseguir fazer com que eles tivessem algum contato com o conhecimento escolar durante o isolamento que estavam vivendo em suas casas. Esse problema foi um grande desafio para o nosso colégio também, pois muitos dos nossos alunos não tinham nenhum tipo de tecnologia que pudesse auxiliar a acessar o ensino on-line, para que a escola pudesse entrar no sistema remoto on-line de forma efetiva. Assim, no final de 2020 nós estávamos iniciando o processo de inserção dos alunos no universo on-line e buscando meios de fazer com que cada vez mais alunos participassem das nossas aulas síncronas.

O dia a dia da escola se tornava diferente a partir de então. Os alunos em suas casas entravam na escola (virtual), participavam das aulas e no final do período voltavam para as suas casas, ou melhor, simplesmente desligavam o seu dispositivo eletrônico. Esse era um grande desafio, pois nós não tínhamos o contato humano que a escola proporciona e muitos alunos não abriam as suas câmeras, muitos alunos não abriam seus microfones e muitas vezes nós nos sentíamos como quem estava dando aula para ninguém. A interação era muito prejudicada e a falta de trocas e a falta de feedback faziam com que muitas vezes nós questionássemos se nós estávamos realmente fazendo um bom trabalho, se os alunos realmente estavam aprendendo dentro desse contexto.

Entra também a natureza do nosso trabalho metodológico e dos encaminhamentos que fazíamos para as nossas aulas. A Secretaria de Estado da Educação disponibilizava o material que era utilizado para as aulas e nós buscávamos meios de interagir com os alunos e de apresentar aulas que tentassem ficar interessantes para que eles pudessem se sentir motivados a não fazer outra atividade ou não prestar atenção em outra coisa dentro dessa nova sala de aula (em suas casas), como a televisão ou algum outro jogo, e se mantivessem atentos à aula, prestando atenção no que estávamos fazendo. O encaminhamento metodológico tornava-se um grande desafio para fazer com que os alunos pudessem não ficar offline mesmo estando on-line. Outra adversidade era a didática de sala de aula, que não existia nas aulas on-line da mesma forma. Por mais que tentássemos fazer uma interação, a dinâmica da aula on-line era diferente da dinâmica da sala de aula em que o professor pode olhar aluno por aluno, verificar os comportamentos, verificar as suas expressões e a sua linguagem corporal e a partir disso tomar determinadas atitudes para engajar a turma ou para fazer um com que aqueles que estivessem desatentos pudessem se manter atentos. Na aula on-line restava apenas o mutar do microfone. Restava apenas esperar que quando se fizesse uma pergunta o aluno abrisse o microfone para responder. E muitas vezes poucos se

sentiam encorajados. Por outro lado, aqueles que usualmente na sala de aula presencial não se sentiam encorajados, tiveram uma grande oportunidade de, por trás da tela preta da sua webcam desligada, se manifestar e mostrar o quanto gostava das aulas, o quanto participava e o quanto a timidez que possuíam os limitava nas aulas presenciais. Essas condições de realidade que se constituíam no ensino on-line foram muito importantes também para alguns pibidianos que se sentiam pouco confortáveis com a ideia de entrar em uma sala de aula para dar aula, considerando a fragilidade da sua pouca experiência docente. Dessa forma, o ensino remoto permitiu que esses alunos pudessem atuar na docência mais encorajados e mais confiantes com relação ao seu trabalho, o que fez com que tivessem a possibilidade de sentir o quanto são capazes de atuar na vida docente e o quanto esse encorajamento será proveitoso para o seu futuro profissional.

Este era um grande desafio pra mim enquanto professor para os alunos e para todo o sistema de ensino que tinha que se adaptar a uma realidade completamente diferente a qual nós sabíamos que teríamos que nos adaptar, mas que chegou como uma bomba atômica em muitas escolas que não tinham preparo, que não tinham tecnologia, que tinham alunos que sabem usar o celular para acessar o TikTok mas que não sabem usar o celular para fins de aprendizado, não sabem usar um e-mail, não sabem redigir determinados textos para a internet, não sabem responder testes on-line, não sabem como se comportar no mundo virtual, além daquele das redes sociais rasas e de pouco conteúdo. E é assim nesse contexto de grande desafio e de grandes reflexões que eu recebo os meus 7 alunos do projeto do PIBID pensando em como eles poderiam vivenciar a sala de aula e a escola.

E essa vivência da sala de aula e da escola se tornaria a minha segunda grande preocupação, pois o projeto visava dar acesso aos alunos que estão no início da graduação à realidade da escola à dinâmica da sala de aula, aos processos didáticos e metodológicos possíveis de serem adotados pelos professores e que pudessem auxiliá-los

a compreender como que se dá a relação entre o professor aluno, como se constitui uma didática na sala de aula, como funciona um currículo oculto dentro do processo de atendimento das normativas e dos currículos oficiais aos quais nós estamos submetidos enquanto professores de uma rede. Dessa forma, quando recebi os pibidianos, fiquei muito preocupado em dar oportunidade para que eles pudessem vivenciar pelo menos um pouco da dinâmica da sala de aula virtual a qual nós estávamos começando nos habituar, mas que não era ainda um lugar confortável. Por outro lado, eu vi nesse processo de ensino remoto a possibilidade de permitir que os alunos pudessem arriscar coisas, serem desafiados a desenvolver aulas que tivessem uma dinâmica um pouco diferente das aulas naturalizadas pela escola, e que eles pudessem desenvolver projetos que permitissem a eles arriscar coisas que talvez, se estivessem numa sala de aula presencial, contratados sob a mão rígida de um currículo, eles não teriam condições de fazê-lo. Foi assim que começamos a nossa conversa em 2020. Naquela época eu dizia para eles que tudo seria possível desde que nós pudéssemos desenvolver um planejamento, uma estratégia e uma abordagem. Os alunos começaram a assistir as minhas aulas e fazer pequenas intervenções, e começamos a desenvolver algumas dinâmicas e possibilidades de trabalho.

A primeira possibilidade de trabalho com o ensino remoto foi a abordagem e a complementação dos conteúdos estudados pelos alunos nas minhas aulas. Então, os alunos do PIBID assistiam às aulas e preparavam materiais complementares ao conteúdo, fazendo pequenas inserções, ou dando uma aula inteira, ou parte da aula, na qual apresentavam seu material, que podia ser uma complementação de algum aspecto cultural, algum aspecto linguístico ou um aprofundamento ou complementação dos exercícios que havíamos feito sobre o conteúdo.

A escola foi mudando meus horários durante o ensino remoto, e o que parecia ser um impeditivo se tornou algo muito positivo para



os pibidianos, que por motivos de estudo ou trabalho se viam impossibilitados de frequentar as aulas nos horários regulares, já que muitas vezes ao escolherem a aula e se prepararem, a escola mudava os nossos horários e eles não podiam mais participar. O problema era que não conciliavam mais as nossas agendas. Nesses casos foi possível aos alunos assistirem às nossas aulas gravadas, acompanharem o conteúdo pelos quadros de conteúdos disponibilizados tanto pela SEED quanto pelo professor, e muitas vezes postados nos materiais do classroom. Na sequência, preparavam o material para as pequenas inserções na aula que eram gravadas e que os meus alunos podiam assistir de forma complementar no classroom ou eu passava para eles na sala de aula durante a nossa aula síncrona.

Foi um momento muito produtivo pois os alunos do PIBID possuem um conhecimento de mundo e de atualidade que os aproximam dos estudantes, e com isso eles entravam para dar aula na sala de aula on-line com familiaridade em relação à dinâmica atual do trabalho on-line, usando ferramentas diversas e tratando de assuntos relevantes para a turma. Eles conseguiam apresentar conteúdos que reverberavam na experiência de vida dos alunos e faziam com que eles gostassem muito das aulas e participassem bastante.

Um dos projetos de maior sucesso dentro das investidas criativas que fizemos durante a pandemia e o ensino remoto foi o projeto de leitura do livro *Diário de um Banana* em língua inglesa. O projeto de leitura aconteceu de forma que os alunos podiam assistir às aulas gravadas pelas alunas do PIBID fora do horário da sala de aula ou em alguns momentos em que eu passava as suas gravações para os alunos durante as minhas próprias aulas. Assim, conseguimos atender de forma diferenciada a necessidade de alunos e pibidianos. Os assuntos da obra, tudo que o personagem enfrentava, eram coisas do universo dos estudantes, e eles puderam então se relacionar com o texto e produzir em língua inglesa reações e registros de diário verdadeiros para eles, se engajando e aumentando sua motivação.

A segunda preocupação, que virou possibilidade de trabalho, veio como consequência do ensino remoto, pois sem precisar sair de casa os estudantes podiam participar de aulas a qualquer horário do dia sem terem que se deslocar para a escola. Muitos moram distante da escola e isso seria um problema para projetos que pudessem acontecer em contraturno e que não teriam o mesmo resultado se dependesse de algum tipo de transporte para que esses estudantes estivessem na escola. Assim os alunos do PIBID tiveram a oportunidade de desenvolver projetos de leitura e projetos relacionados às séries de TV. No ano de 2021 as minhas turmas eram os sétimos anos do ensino fundamental e a primeira série do ensino médio, e como proposta de projetos de leitura nós tivemos a possibilidade de trabalhar com a leitura de um dos livros do Harry Potter para os sétimos anos e do livro *Coraline* para os primeiros anos, e depois um conto de Natal para complementar o trabalho.

Esses projetos tornaram possível para os alunos vivenciarem um clube de leitura e toda a dinâmica possível de se trabalhar com leitura em língua inglesa, mesmo sendo alunos que se consideram com pouco conhecimento da língua, pois o encaminhamento metodológico utilizado pelos alunos do PIBID para dar conta da leitura e do processo de aprender inglês por meio da leitura fez com que os alunos terminassem os projetos se sentindo mais confiantes e mais encorajados a buscar outras literaturas em língua inglesa para ler. De forma geral, os projetos de leitura aconteceram em contraturno em horários que eles podiam acessar uma sala de aula virtual exclusiva para cada projeto com encontros quinzenais. A dinâmica do projeto permitia que os alunos do PIBID solicitassem que os estudantes lessem uma quantidade de páginas dos livros e no encontro presencial discutiam sobre a leitura e outros conhecimentos complementares que auxiliavam o processo de leitura, além de realizar atividades de entendimento e discussão. Considerando a realidade da escola em que o índice de presença nas aulas on-line era significativamente baixo, nós não pudemos contar

com uma grande quantidade de alunos participando do projeto de leitura, mas a iniciativa serviu para dar condições aos pibidianos vivenciar possibilidades de trabalho que talvez eles não teriam acesso se não estivessem no ensino remoto, e possibilitava para os estudantes da escola a mesma realidade. Apesar da pouca experiência que os estudantes do PIBID possuíam com relação à docência, eles foram desafiados a desenvolver metodologias e abordagens para o ensino on-line que contemplassem uma realidade diferente, e eles foram muito exitosos com relação aos desafios assumidos.

A partir do segundo semestre de 2021 nós começamos a vivenciar uma ruptura na construção que estávamos fazendo até então, pois a exigência do governo do estado de que as aulas presenciais pudessem ser retomadas dificultou a nossa dinâmica de trabalho. Os alunos do PIBID ainda não estavam vacinados ou não estavam habilitados para estarem na escola durante o período de pandemia, já que os regimes de legislação que regem a universidade e os que regem a escola são diferentes. Na escola nós já deveríamos obrigatoriamente estar em sala de aula enquanto os pibidianos deveriam obrigatoriamente estar no sistema on-line. Como a escola não possuía tecnologia como rede de internet e recursos necessários para que nós pudessemos manter os alunos conectados de forma on-line durante a aula presencial, a instituição optou por um modelo que determinava que nós estivéssemos dando aula de forma presencial no colégio, sem atender os nossos alunos por meio das aulas on-line. Dessa forma, os pibidianos não puderam acompanhar este primeiro momento de volta às aulas presenciais. Nesse contexto surge mais um desafio, que era o de como fazer com que os alunos do PIBID pudessem participar do processo de ensino e aprendizagem, se inserir nas nossas turmas e continuar em contato com os alunos, participando, ensinando e aprendendo sobre a dinâmica da escola e a prática docente. Então nós aproveitamos o que existia ainda do sistema on-line para que os pibidianos pudessem continuar produzindo materiais. O projeto de

leitura deu espaço para um projeto que envolvia aprender inglês com séries de TV, que continuava acontecendo em contraturno de forma on-line no momento em que os alunos já estavam em suas casas, e alguns pibidianos começaram a produzir materiais complementares às aulas que estavam acontecendo presencialmente para que os alunos que neste momento estavam em casa e sem poder presenciar o conteúdo na escola pudessem continuar estudando e acompanhando um mesmo conteúdo que eu estava passando em sala. Construímos um calendário de aulas que deveriam ser gravadas pelos alunos do PIBID postadas para as turmas e assim conseguíamos mais ou menos espelhar o que estava acontecendo em sala de aula presencialmente e o que estava acontecendo no sistema on-line para os alunos que permaneciam isolados. Foi um grande desafio, mas acredito que mais uma vez conseguimos ter juntos o jogo de cintura necessário para tentar não desamparar nenhum aluno e dar conta de todas as realidades que a escola estava vivenciando naquele momento.

No final do ano, começamos a voltar de forma sistemática para o presencial e já não havia mais as aulas on-line e nesse momento voltou o clube do livro, a pedido dos alunos, pois eles gostaram bastante. Como o tempo era curto até o final do período letivo, o clube do livro trabalhou com um conto de Natal.

Quando iniciamos o ano letivo de 2022, em fevereiro, o projeto do PIBID no colégio já estava em sua fase final, pois o edital que atendíamos tinha vigência até março, apenas. Assim, foram poucos momentos em que os pibidianos puderam estar na escola para assistir às aulas que em 2020 deveriam ter sido o foco principal do início do projeto, bem como para reger presencialmente.

Considero que apesar de um dos objetivos iniciais do programa PIBID ser a vivência da escola lá no chão da escola, convivendo com as realidades mais diversas dos alunos, foi possível com a nossa flexibilidade e o nosso planejamento sistematizado desenvolver outras

e novas estratégias para o ensino que pudessem atender de forma diversificada a realidade que estávamos de fato vivendo na escola - na escola pelo computador, durante a maior parte da experiência do PIBID, em uma realidade não prevista no edital que atendemos, pois a pandemia foi uma surpresa para todos. A experiência pode proporcionar aos alunos do PIBID a possibilidade de agirem com criatividade vivenciando um outro tipo de escola que talvez faça parte de sua experiência profissional futura, na qual haverá a necessidade da inserção da tecnologia nas atividades presenciais da escola e que os alunos serão desafiados a estar de forma presencial e também de forma on-line, como estamos vivendo em 2022 com as aulas de língua inglesa que estão acontecendo por meio de uma plataforma de ensino de inglês nomeada como Inglês Paraná pela Secretaria de Estado da Educação. Além disso, a experiência do ensino remoto tornou possível que durante todo esse período os pibidianos pudessem atuar na prática docente junto a um professor de língua inglesa trilhando novos caminhos e possibilidades que deram condição para os estudantes da escola terem a experiência com leitura e com outras temáticas que foram apresentadas nos projetos e permitiram que a escola não deixasse de cumprir o seu papel de acolher e ensinar aqueles que precisam aprender.

Eliete dos Santos Segantini

**Relato de experiência  
enquanto supervisora  
do PIBID de inglês  
na pandemia:**  
coletividade e crescimento

O curso de Licenciatura em Letras (Português e Inglês) me oportuniza desde minha formação acadêmica até hoje dentro e fora de sala de aula aprendizado constante, tanto teórica como prática no ensino da Língua Inglesa e Portuguesa. Uma oportunidade que merece destaque e me sinto honrada em ter feito parte é o Projeto PIBID, essa sensação de privilégio inicia-se desde o momento da seleção.

Nesses 24 anos de magistério, o sentimento é de voltar a pertencer a um grupo de estudos da Universidade, como se eu fizesse parte dela novamente. Concluí minha graduação, exatamente em 1998 pelo Centro Universitário Barão de Mauá na cidade de Ribeirão Preto – SP. Naquele momento, as exigências eram de entrar no mercado de trabalho, mais precisamente, dentro de salas de aulas, em colégios diversos, pela urgência de se obter trabalho na área em que me formei. Sendo assim, não dei continuidade a uma pós-graduação, esta foi adiada por anos, contudo em 2015 a concluí. Essa obstinação em crescer, em aprender e me oportunizar a estudar é o que me incentivou a realizar a inscrição no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Talvez pareça exagero para algumas pessoas, todavia para quem insistiu e persistiu em se graduar, é imensamente gratificante ser selecionada por uma Universidade Federal para fazer parte de um projeto.

Em Outubro de 2020, iniciamos o Subprojeto do PIBID de Inglês – UTFPR, e como sempre na vida de um profissional da educação, há desafios, o daquele momento era desenvolver um projeto em plena Pandemia do Coronavírus. Dos encontros fizeram parte a coordenadora Aline de Mello Sanfelici, nove pibidianos e eu, professora Eliete, supervisora desse projeto no Colégio Estadual Paulo Leminski, na cidade de Curitiba.

Como as aulas nos Colégios Estaduais do Paraná seguiam de modo remoto, devido à situação da pandemia, essas eram realizadas por meio do Google Classroom e via Google Meet.

Enfrentamos momentos desafiadores, mas conseguimos superá-los em conjunto. A equipe se mostrou muito criativa e produtiva com suas idéias e práticas metodológicas. Os conteúdos trabalhados com os alunos do colégio eram estudados pelos pibidianos que preparavam, em dupla ou em trio, atividades complementares em consonância com o planejamento das aulas. As atividades como vídeos, áudios, textos com gêneros textuais variados eram postadas nas turmas dentro da plataforma do Google Classroom. Nos dias das aulas por meio do Meet, os alunos tiravam as dúvidas sobre as atividades tanto comigo quanto com os pibidianos.

Finalizamos as aulas no mês de dezembro de 2020 com a participação positiva dos pibidianos. Todos cooperaram com suas observações, discussões, ideias, planejamentos, elaborações, entre outras contribuições, para que as aulas se tornassem mais dinâmicas e, conseqüentemente, mais motivadoras aos alunos que estavam encerrando o 3º ano do ensino médio.

Em 2021, iniciamos as aulas em 18 de fevereiro, ainda de modo remoto, fazendo uso das ferramentas do Google Classroom e Meet. Os pibidianos observavam as aulas em turmas diferentes (eram 6 turmas de 3ºs anos do Ensino Médio) para conhecer o perfil dos alunos e a dinâmica da aula. Em seguida, reuniam-se com seus pares e planejavam as aulas das regências, ainda de modo remoto, fazendo uso de diversos tipos de novas ferramentas pedagógicas da internet durante as aulas para levar o ensino dos conteúdos de Inglês às turmas.

Entramos em 2022, com as aulas presenciais no mês de fevereiro em sete turmas de terceiros anos do Ensino Médio e com a participação de dez pibidianos. Pela primeira vez, a maioria deles ministrou aulas presencialmente em uma escola do Estado. A sensação era de que eles já haviam entrado em uma turma de ensino médio como professores, mas o fato era inédito. Esse sucesso, relacionado aos estudos metodológicos, à preparação pedagógica que obtiveram em reuniões,



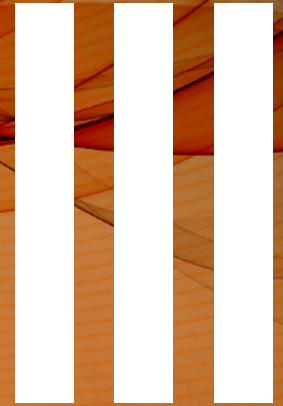
planejamentos de conteúdos e atividades, além das práticas em suas regências. Os alunos, do ensino médio, participaram das aulas entusiasmados, pois as propostas inovadoras de ensino-aprendizagem apresentadas pelos universitários, aliando tecnologia ao estudo da Língua Inglesa motivavam os estudantes.

Quanto a mim, professora regente das turmas e supervisora do Projeto, considero esse trabalho de mediação entre estudantes universitários e alunos do colégio um aprendizado diário envolvendo essas novas metodologias e ideias trazidas pelos pibidianos. Trata-se de uma oportunidade de trocar reflexões e conhecer novidades pedagógicas, às quais acrescento em minhas práticas docentes – algo sempre importante de se pensar, mas especialmente necessário em tempos de ensino remoto, híbrido e emergencial, em tempos de reinvenção e adaptação do professor, e com frutos que ficam para depois do período remoto, também.

Acredito que esse tempo de parceria e envolvimento dedicado ao Projeto PIBID é uma formação continuada necessária para todo professor que pretende atualizar seus métodos de ensino e revigorar suas aulas e reflexões sobre o ensino.

O PIBID é sem dúvidas uma troca de conhecimentos entre todos os envolvidos nesse programa. Uma relação de trabalho e estudos em que todos ganham. Um investimento nos atuais e futuros profissionais da Educação, que enriquece também o conhecimento dos alunos dos colégios, os quais têm o privilégio de serem inseridos nesse projeto. Só tenho a agradecer por mais uma oportunidade de participar desse programa.

Parte



**Relatos  
dos pibidianos:**  
aulas, desafios e algumas  
boas surpresas

Daniela Santiago de Vasconcellos

João Vitor Chandoha Morais

Maria Luiza Fonseca Ribeiro

**Planos de aula no PIBID:**  
teoria, prática e aprendizados

Os estudantes de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) envolvidos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e autores deste capítulo estão no 7º período de sua graduação, entretanto, quando o programa teve seu início, eles estavam no 4º período.

Além de os universitários atuarem na escola aplicando regências e atividades a fim de auxiliar os alunos a desenvolverem suas habilidades na Língua Inglesa, ocorriam também encontros síncronos e remotos com a coordenadora do programa na universidade, Aline de Mello Sanfelici, e com outros estudantes de Letras Inglês participantes do programa. Ao longo das reuniões, os textos enviados pela coordenadora eram discutidos para fins de ampliação do conhecimento sobre aulas práticas. Outros encontros eram reservados para cursos, como o tema de “identidades”, e para atividades, como o tema de “Metodologias Ativas”. Tantos os textos trazidos pela coordenadora quanto os cursos que nos foram aplicados tinham como objetivo melhorar nosso desempenho dentro de sala de aula.

Os autores deste capítulo aplicavam sua regência no Colégio Estadual Paulo Leminski. A coordenadora do programa na escola era Eliete Segantini, professora de Inglês do 3º Ano F, turma na qual as regências eram aplicadas. As aulas ministradas pelos universitários aconteciam quinzenalmente e a participação dos alunos costumava ser variada, ou seja, às vezes havia profundo engajamento por parte dos alunos e houveram aulas que eles não participaram ativamente. A fim de estimular a participação dos estudantes nas aulas, os professores regentes buscavam trazer uma diversidade de temas para os encontros, logo, uma aula nunca era igual a outra.

Ficamos responsáveis por muitas regências, e acreditamos que haja uma conexão profunda entre o que aprendemos nas aulas da universidade e o que aprendemos na prática através de tais regências. Utilizamos, por exemplo, dicas de nossas aulas na universidade sobre

como tornar as aulas no colégio mais interativas. Ao mesmo tempo, observamos na prática o que melhor funcionava para fazer nossos alunos interagirem mais conosco e entre si. A cada regência aplicada obtivemos mais experiência com a turma e mais conhecimento para relacionarmos com o que aprendemos nas aulas da universidade.

O melhor exemplo que temos dessa conexão teoria-prática são os planos de aula. Ao mesmo tempo que aprimoramos nossa técnica de elaboração dos planos após a disciplina de Prática de Ensino e Tecnologia 1, que tivemos a oportunidade de cursar, também aprendemos através das aulas que nós aplicamos a conectar o plano de aula com os imprevistos que aconteciam ao longo das regências.

A elaboração de planos de aula é uma estratégia essencial para o bom desenvolvimento da regência de qualquer professor, seja no mundo virtual com as aulas on-line ou na escola presencial. Além de ser possível planejar as atividades a serem realizadas ao longo das aulas, os planos de aula também permitiram que sugeríssemos soluções com antecedência para os possíveis imprevistos que poderíamos ter em sala de aula, reduzindo a nossa ansiedade, uma vez que seria a primeira vez de toda a equipe ministrando uma aula.

De acordo com Robertson e Acklam 2000, por intermédio da construção dos planos de aula, os professores regentes puderam adquirir profissionalismo e conquistar o respeito dos alunos, uma vez que eles são capazes de perceber quando os professores não se preparam para a aula. Outro ponto positivo de planejar as aulas antecipadamente é que o professor tem a oportunidade de personalizar a aula de acordo com o que seus alunos precisam e gostariam de ter em sala de aula, pois nem sempre os materiais são feitos exclusivamente para a turma.

Além disso, é essencial mencionar que graças à estrutura dos planos de aula, nossas aulas seguiam uma determinada sequência, a qual consistia em introduzir o tema do encontro com um *warm up*, seguido

da explicação do tópico principal da aula, uma atividade para fixação do conteúdo e a finalização, geralmente acompanhada da explicação da atividade para casa. Ao longo desta introdução, os alunos respondiam perguntas sobre o tópico que seria abordado na regência, como por exemplo: na aula que trabalhamos com filmes questionamos os alunos sobre o qual o filme favorito deles, qual filme eles haviam assistido recentemente que eles gostaram, quem é o ator ou atriz favorito deles e qual a opinião deles acerca de cerimônias de premiação como o Oscar.

Entretanto, não era sempre que o *warm up* era uma atividade de perguntas. Na aula sobre tempos verbais, colocamos a música *Riptide* da banda Vance Joy para os estudantes ouvirem. Em seguida, foi mostrado aos alunos a letra da música e pedimos a eles que encontrassem frases que correspondessem aos tempos verbais pedidos. E, caso a canção não possuísse uma sentença com o tempo verbal exigido, era solicitado aos alunos que adaptassem alguma frase já existente na letra da música utilizando o tempo verbal.

Além disso, na regência em que trabalhamos escrita criativa, a atividade de *warm up* consistia em mostrar uma palavra para os alunos e perguntar a eles qual palavra eles pensavam quando ouviam a que mostramos. Apenas após essa atividade explicamos o que é a escrita criativa. Ademais, na aula sobre literatura, no *warm up* os estudantes deveriam ler frases de figuras famosas sobre o hábito de leitura e questionamos eles sobre o significado das frases.

Conforme o esperado, nem todas as atividades programadas no planejamento foram possíveis de serem realizadas. Portanto, aprendemos muito sobre o improvisado e a necessidade do professor de ser versátil e de pensar rápido. Aprendemos também sobre a parte mais importante do planejamento: o campo de possíveis problemas e soluções. Inúmeras vezes uma atividade levaria mais tempo da aula que o esperado, ou então a aula acabaria mais cedo e precisaríamos de correções para o tempo restante que tínhamos. Nesses casos,

sempre programamos atividades extras para preencher o vácuo formado, ou, em casos contrários, enviaríamos as atividades que não conseguimos realizar em aula para casa.

Um de nossos maiores aprendizados foi quando percebemos que poderíamos melhorar a qualidade do ensino na escola sem necessariamente estarmos dentro da sala de aula. Preparamos diversas atividades complementares para a turma 3F, as quais enviamos após cada regência como forma de atividade para casa. Também enviamos algumas atividades extras, como por exemplo exercícios de preparação para o ENEM.

Cada atividade seguia uma fórmula para ir um pouco além do que os alunos estavam estudando no momento, porém seguindo o mesmo tema. Um bom exemplo disso é de uma das primeiras regências que aplicamos, cujo tema foi música. O objetivo era trabalharmos uma revisão dos tempos verbais com os alunos, o que resultou em uma aula na qual mesclamos música e tempos verbais que eles já conheciam. Além disso, a atividade para casa seguiu o mesmo tema musical, porém foi focada em tradução, com o objetivo de termos noção do nível de inglês da turma, uma vez que esta foi uma das primeiras regências que aplicamos. Colocamos também uma atividade de revisão da aula no mesmo arquivo, onde os estudantes deveriam revisar os tempos verbais de uma música sozinhos.

A partir das descrições do andamento das regências é evidente que seguir uma sequência proposta por um plano de atividades auxilia os professores regentes e os alunos, uma vez que ao invés de simplesmente começarmos as aulas passando estruturas gramaticais para os estudantes, promovemos momentos de discussão na turma para que os alunos pudessem falar deles mesmos, o que eles gostavam. Logo, ao utilizarmos estratégias que permitissem aos estudantes discutirem suas opiniões e gostos, o andamento do restante

da aula era melhor após um momento anterior de descontração e de espaço democrático para a participação de todos.

Apesar de não iniciarmos as aulas com os temas gramaticais que eram trabalhados, as atividades de *warm up* não eram desconexas dos conteúdos de Língua Inglesa do restante da regência. Na regência sobre filmes, começamos a aula questionando os alunos sobre seu gosto para filmes, como filme favorito, ator ou atriz preferido, um filme assistido recentemente que eles gostaram e o que eles pensavam sobre cerimônias que premiam filmes. Após essa discussão introdutória, mostramos cenas de filmes famosos para os estudantes e perguntamos sobre o que se passava na cena e como os personagens envolvidos se sentiam.

Além da regência sobre filmes, a regência sobre literatura ocorreu da mesma forma. Após o *warm up*, no qual os alunos deveriam ler frases de escritores famosos acerca do hábito da leitura e falar sobre o que a frase significa, os estudantes foram perguntados sobre seus livros favoritos, quais gêneros literários eles não gostam, com qual frequência eles leem e como eles se sentem em relação a precisarem ler obras literárias para o vestibular. Após esse momento introdutório, começamos a falar sobre escritores famosos e suas célebres obras.

Outro exemplo foi a aula sobre tempos verbais futuros, na qual começamos questionando os alunos acerca de como eles se enxergam daqui a um, cinco e dez anos, além de como eles acreditam que devem agir para atingir seus objetivos e como eles lidam com a possibilidade de mudança de planos. Apenas depois dessa breve discussão explicamos para eles acerca do *future will* e *be going to*, além do uso dos adjetivos de frequência.

Portanto, a experiência com as regências aliada a utilização dos planos de aula foi enriquecedora para os professores regentes, uma vez que aprendemos a importância de organizar as aulas tentando prever possíveis imprevistos e de uma forma que o material tenha sido



feito personalizado para os alunos, pois assim podemos ajudá-los a otimizar seu aprendizado.

Além dessa visão desenvolvida sobre planejamento e necessidade de replanejamento conforme imprevistos aparecem, destacamos outras aprendizagens desenvolvidas no processo. Considerando nossa falta de experiência docente anterior ao PIBID, chegamos ao final do processo mais aptos a planejar as aulas e aplicá-las da melhor forma possível, fazendo as adaptações necessárias conforme o perfil da turma pela qual ficamos responsáveis. Além disso, tivemos a oportunidade de não apenas entender melhor o dia a dia de uma sala de aula, mas também o cotidiano escolar em um contexto pandêmico, no qual as aulas foram tanto remotas quanto híbridas. Por fim, refletimos sobre o ensino do Inglês nas escolas públicas e a necessidade de investimento de material didático de qualidade e de professores qualificados, a fim de elevar o nível de conhecimento dos alunos.

## REFERÊNCIAS

ROBERTSON, Callum; ACKLAM, Richard. **Action Plan for Teachers**: A guide to teaching English. [S.l.]: Bbc World Service, 2000.

Gracielle Lourenço  
Maria Carolina Leier

**Eilish, Marley  
e Rotten:**  
pensando a aula  
de inglês criativamente

A experiência do aprendizado de uma segunda língua é, por vezes, permeada por memórias afetivas. Ao aceitarmos o desafio do PIBID, também pudemos reviver um pouco das nossas próprias memórias, fazendo pelos alunos de agora o que gostaríamos que fosse feito conosco durante nosso aprendizado.

Refletindo sobre as diferentes abordagens metodológicas no ensino de línguas e suas modificações através do tempo, percebemos que o possível elo entre nossas gerações e a geração de nossos alunos era a música. Assim, começamos a pensar a docência criativamente, estabelecendo qual seria o fio condutor de nosso planejamento.

Em um primeiro momento, foi preciso questionar: quais contribuições nós, com nossa inexperiência no ensino, poderíamos oferecer a uma turma de terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública, além de simples entretenimento em sala de aula? De forma despreziosa, acabamos percebendo que a resposta estava em nós e no nosso próprio público alvo.

Ao pensar nas urgências acadêmicas e pessoais dos estudantes, conseguimos planejar conteúdos livres de quaisquer “amarras didáticas” impostas, proporcionando experiências leves e divertidas aos discentes, sem deixar de abordar conhecimentos úteis. Aqui, foi necessário um exercício de empatia para os entender como público alvo.

O desafio extra era nos conectar com adolescentes no último ano do Ensino Médio que, simultaneamente, atravessavam uma pandemia e tentavam finalizar o período escolar, conseguindo uma vaga universitária, preparando-se para outros cursos técnicos ou, até mesmo, apenas buscando o diploma da escola regular.

Nas escolas brasileiras, tanto no sistema público quanto particular, observamos que o espaço ocupado pela disciplina de Língua Inglesa é aquele de uma aula que oferece as mais diversas possibilidades de descompressão e expansão. Isso acontece tanto pela

quantidade numerosa de recursos não convencionais disponíveis para o ensino do idioma, quanto pela carga horária da matéria, menor que as demais do currículo escolar.

Com essa noção em mente, aliada aos conhecimentos ainda incipientes da licenciatura, tínhamos certeza da importância de colocar o aluno no centro da proposta de ensino. Era crucial criar algo que acolhesse e, principalmente, ampliasse aqueles conhecimentos já disponíveis. Também era um desejo priorizar discussões multidisciplinares, que pudessem ser aplicadas utilitariamente dentro do dia a dia acadêmico.

Antropologicamente, entende-se o uso da música como uma forma de sobrevivência da memória coletiva, através da transmissão de tradições orais como histórias épicas e poemas (MERRIAM, 1964). Esse aspecto coletivo também está presente na cantoria, quando grupos de diferentes experiências, não necessariamente profissionais do canto, juntam-se em diversos momentos para compartilhar e unir suas vozes.

Nesse contexto, a música se torna uma alternativa leve. Ademais, acreditamos que seu uso no contexto educacional pode expandir a motivação dos estudantes. A construção de oportunidades de aprendizado e discussão de temas pertinentes se torna viável a partir de um artifício não tão convencional.

Buscando tornar os alunos protagonistas de seus aprendizados, pedimos a eles que compartilhassem suas impressões sobre música, sugerindo artistas e estilos musicais para serem trabalhados, para que também fossem posicionados como participantes ativos do processo educacional. Esse compartilhamento ocorreu através de um formulário, onde foram respondidas algumas perguntas objetivas (idade, pretensões acadêmicas, disciplina favorita, estilo de música preferido), disponibilizado antes mesmo de ministrarmos nossa primeira aula.

Mesmo com objetivo de afastar a seriedade do ambiente, foi preciso tomar alguns cuidados na escolha dos temas. Para nós, era importante que as letras trabalhadas não fossem inadequadas. Itens como obscenidades, temas muito polêmicos e termos distantes da realidade dos estudantes fizeram com que algumas músicas muito queridas pela turma não pudessem ser utilizadas.

A ideia central, então, foi abordar assuntos com algum viés educacional, que pudessem ser encontrados em outra disciplina ao longo da jornada escolar ou também trouxessem à tona os gostos pessoais dos discentes.

Como registro desta experiência PIBID, não poderíamos deixar de contribuir com nossos *insights* acerca da elaboração de planos de aula no ano de 2021. Tentando atenuar as dificuldades do regime remoto, ajustes que fizemos ao longo do tempo acabaram envolvendo mecanismos até então não tão presentes em nossa experiência docente.

Com um total de nove aulas desenvolvidas ao longo do ano, escolhemos falar de três em especial: “Therefore I Am”, “Redemption Song” e “God Save The Queen”. A primeira diz respeito à música homônima da cantora norte-americana Billie Eilish.

Billie, um fenômeno entre o público jovem, é conhecida por seus posicionamentos fortes e ascensão meteórica à fama. Na música em questão, ela registra seu desprezo pelos *haters* e os artigos tendenciosos que insistem em depreciar suas conquistas, além de brevemente citar o filósofo francês René Descartes, no refrão: “I’m not your friend / Or anything, damn / You think that you’re the man / I think, therefore I am”.

Ao planejar a aula, que foi nossa primeira experiência como professoras, tentamos explorar os desdobramentos de uma figura popular entre a chamada Geração Z, os nascidos entre a metade dos anos 90 e o ano de 2010. A jovem não é somente uma cantora

famosa, mas representa toda uma leva de meninas que a têm como exemplo de atitude. Além de pensar criticamente sua trajetória na música, conversando com os alunos, também aproveitamos a oportunidade para observar os pensamentos de Descartes.

Além do sucesso certo entre os alunos daquela idade, a escolha da canção foi bastante pensada. Na discografia de Eilish, existiam as mais diversas possibilidades de escolha, se unicamente levássemos em conta a questão da popularidade. A temática de “Therefore I Am”, entretanto, trazia a oportunidade de apresentar aos alunos uma amostra da proposta que nossas aulas teriam: a possibilidade de falarmos de assuntos “acadêmicos” utilizando a música. Outro motivo importante foi o fato de ser uma obra recente e popular, o que certamente prenderia a atenção dos alunos e, talvez, despertasse alguma simpatia para com as professoras.

A aula correu, primeiramente, com a apresentação da música e seu videoclipe legendado em língua portuguesa. Então, como feito em todas as regências em diante, começamos perguntando aos estudantes se eram familiarizados com o trabalho da artista e, em especial, se já haviam ouvido a música. Geralmente, as respostas eram sucintas, positiva ou negativamente, o que nos levava a introduzir a discussão de fato.

Como recurso de apoio, investimos fortemente na produção de slides atrativos, que não seguissem o molde convencional. Evitando muito texto e recursos visuais previsíveis, organizamos apresentações que pudessem nos prestar suporte nas aulas, sem cansar os alunos. Consideramos essa prática extremamente importante para o andamento de nossas aulas porque, ao organizar a sequência de slides criativamente, entrávamos cada vez mais em contato com o conteúdo, adquirindo familiaridade e confiança para que nossa docência fluísse.

Na aula em questão, a cor dos slides era verde, assim como o cabelo de Billie Eilish também era à época. Detalhes assim podem

parecer insignificantes, mas de acordo com nossa experiência, foram caprichos necessários para exercermos nossas funções da melhor forma. Ademais, as imagens escolhidas também foram pensadas para chamar a atenção dos alunos e o pouco texto presente nos slides estava em inglês, mas era traduzido simultaneamente durante a aula. Esse procedimento foi seguido em todas as nove aulas.

A primeira parte de “Therefore I Am” tratou da trajetória artística de Eilish e indicou pontos na música que conversavam diretamente com as experiências da própria cantora. A letra figura como afronta aos críticos e ao tratamento que ela recebeu da mídia, à medida em que foi crescendo. Após apresentar tais segmentos, partimos para a segunda parte, promovendo a multidisciplinaridade através do pensamento filosófico.

*Cogito, ergo sum* ou “Penso, logo existo” é a expoente máxima da filosofia do francês René Descartes. A célebre frase alude ao fato de que, aquele que tem a capacidade de pensar sobre a própria existência, simplesmente existe. Junto aos alunos, após uma discussão conduzida por nós, chegamos a conclusão de que é este o argumento de Billie na canção: ela não precisa da opinião dos outros porque a sua certeza já basta.

Após a analogia, seguimos para a parte final da aula, onde revisamos o que fora discutido, perguntando aos estudantes suas impressões a respeito da música. Em um último momento, ainda, exercitamos o conceito de cognatos, pedindo que procurassem cognatos presentes na própria letra.

No encerramento dessa primeira aula, tivemos a sensação de dever cumprido. Sentimo-nos gratas pela presença dos alunos, mesmo que de forma virtual, além da ajuda da professora regente na hora de incitar a participação da turma. Aliás, a presença da professora Eliete sempre se mostrou fundamental, servindo como um termômetro da aceitação e entendimento por parte do corpo discente.

Alguns meses depois, apresentamos “Redemption Song”, do ícone jamaicano Bob Marley. Aqui, o desafio era pensar criativamente uma figura agora um pouco mais distante da contemporaneidade. A aula foi planejada e conduzida do mesmo modo citado anteriormente: apresentação da música, através de slides ricos em recursos visuais, com pouco texto.

Um fator curioso aqui foi a utilização de uma versão da música que não era cantada por Bob Marley, mas por Lauryn Hill e Ziggy Marley em um show tributo após anos de sua morte. Com isso, pudemos mostrar como a família Marley é influente e extremamente musical, o que fazia parte da proposta de interdisciplinaridade da aula. Os principais assuntos abordados foram a letra de cunho revolucionário, o dialeto jamaicano Patois, o conceito de Pan-Africanismo pregado nas letras de Marley e uma breve noção do que é a cultura Rastafari.

No início desta aula, os alunos relataram não conhecer o artista e não gostar de Reggae Music. Ao final, alguns deles disseram que acabaram começando a se interessar pelo estilo, mais ainda depois de se familiarizar com todo o significado existente. Novamente, o planejamento cuidadoso só trouxe boas experiências e uma sinergia entre professoras e alunos.

Trabalhando com o último ano do Ensino Médio, alguns professores tendem a tentar prever questões de concursos para que seus alunos foquem nos estudos e não sejam surpreendidos. Conosco não foi diferente. A morte do Príncipe Philip do Reino Unido, o então recente rompimento do Príncipe Harry com a Família Real e o sucesso da série “The Crown”, da Netflix, inspiraram-nos a levar o tema para a sala de aula.

Novamente, buscando a leveza, criamos uma aula com duas músicas e uma sessão “gossip” sobre a realeza. Intitulada “God Save The Queen”, foi introduzida com o hino da Inglaterra, legendado em língua portuguesa. A seguir, perguntamos aos alunos se o hino via a Rainha Elizabeth II como uma figura positiva ou negativa para o Reino Unido.



Após as considerações, apresentamos a música homônima lançada no dia do jubileu de prata da rainha, da banda Sex Pistols, liderada por Johnny Rotten. Por ser uma música referência do movimento punk dos anos 70, tomamos um grande cuidado para que não houvesse nenhum vocabulário impróprio, mesmo sendo um grande protesto à situação da Inglaterra daquela época. Também exibida com legenda em português, questionamos novamente o teor dessa música com relação a rainha, mostrando aos alunos que, mesmo com um título positivo, o conteúdo era totalmente oposto àquele visto previamente.

Então, iniciamos a apresentação dos membros da Família Real e seus respectivos “escândalos”. Mostrar a trajetória da realeza trouxe diversos ganchos históricos, fazendo com que essa fosse a aula com as maiores participações por parte dos alunos, que inclusive ligaram os microfones para falar, algo que aconteceu raramente.

O contexto da pandemia pode ser visto como um grande desafio. Entretanto, a nossa facilidade com computadores e, principalmente, ferramentas de criação de apresentações e edição de imagem, além de acesso à internet em casa (realidade distante de muitas pessoas, mas não no nosso caso), facilitou nossa prática, fornecendo confiança para empregarmos o que foi aprendido na licenciatura até aqui, além de celebrar diferentes gostos de forma produtiva.

Ainda que um contexto presencial facilitasse a interação com os alunos e, até mesmo, o aprendizado de alguns, o uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs) ainda precisaria ser feito, mas de forma um tanto quanto precária. As TICs foram decisivas para o andamento do nosso projeto de regências como um todo, mas entendemos que presencialmente talvez não pudessem ser trabalhadas da mesma forma. Existem diversos fatores limitantes: ocasionalmente a conexão de internet no espaço físico da escola não fosse estável, a visualização das telas fosse mais difícil, o som não tão claro, entre outras inúmeras possibilidades.

Pudemos compreender, também, ao longo das nove aulas, que não existe um estilo musical “perfeito” para ser trabalhado em sala de aula. Todas as líricas e melodias possuem desafios próprios, e acreditamos que esses exigiram sensibilidade e dedicação para serem superados. Cada página de slide era uma experiência diferente, um exercício de se colocar no lugar dos alunos e, por ora, conversar com as nossas versões alunas do Ensino Médio.

Por diversos momentos, era recompensador surgir com alguma ideia multidisciplinar para as canções em questão. Nossa abordagem nos permitiu que trabalhássemos muitos outros temas nas seis aulas aqui não detalhadas: “You Get What You Give - New Radicals” (eleições americanas, nostalgia), “Heroes - David Bowie” (queda do Muro de Berlim), “Pagode” (pagode dos anos 90), “Panic - The Smiths” (Chernobyl e a mídia), “Mean - Taylor Swift” (bullying) e “Reborn - KIDS SEE GHOSTS” (a saúde mental de Kanye West).

Foi o enfoque em um planejamento claro, objetivo e bem direcionado que nos permitiu que tratássemos de uma gama de assuntos e estilos musicais diversos. Essa versatilidade, além de estar em sintonia com a realidade dos alunos - pois foram eles que sugeriram artistas a serem trabalhados - diminuiu a chance de que o andamento das regências se desse de forma hermética, cansando-os.

Levando em conta o lado positivo de um contexto tão pesado, podemos reconhecer que a tecnologia em sala de aula, quando bem utilizada, funciona como atenuante das lacunas que distanciam a cultura dos alunos do mundo escolar. Os *memes*, por exemplo, são as tradições orais de uma geração que se digitalizou como nunca antes.

Se o panorama pandêmico alterou o sistema escolar, com certeza foi mostrando aos docentes a importância de, o quanto antes, modernizar não só a estrutura das salas de aula como os conteúdos estudados também.

Certamente, 2021 foi um ano de aprendizado, prática e resiliência para nós, como estudantes de Letras e, também, professoras. Uma prova de que, independente dos resultados alcançados, é importante que tentemos deixar uma marca construtiva na jornada de nossos alunos e em nossa história profissional.

Em meio a adversidade, floresceram impulsos criativos que nem sabíamos existir. As horas incansáveis em frente ao computador, planejando slides bonitos e pensando em conteúdos interessantes, no fim das contas, valeram a pena, pois nos ensinaram a importância de se dedicar de coração a superar os desafios encontrados no caminho.

## REFERÊNCIAS

MERRIAM, A. **The Anthropology of Music**. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

Janina Colen Torrens

Luan Lopes Moura

# **Aulas com sertanejo e histórias de horror:**

abordagens próximas  
e distantes dos alunos

## INTRODUÇÃO: COMO O ESTUDO DE METODOLOGIAS E PRÁTICAS DURANTE A GRADUAÇÃO PODE CONTRIBUIR COM A FORMAÇÃO DO DOCENTE E PARTICIPAÇÃO NO PIBID

No contexto do curso de Licenciatura, o processo de conexão entre a teoria e a prática se demonstra essencial para futuros professores. Durante a graduação, experienciamos disciplinas como Psicologia da Educação e História da Profissão Docente, por exemplo, que fornecem aspectos teóricos e históricos do fazer docente. De maneira semelhante, disciplinas como Metodologia de Ensino e Tecnologia e Prática de Ensino e Tecnologia, nos permitem colocar em prática aspectos metodológicos do ensino de Língua Estrangeira, ainda que para nossos próprios colegas em situações de simulação. Desse modo, ao participarmos do PIBID, nossos conhecimentos e habilidades em ensinar são colocados à prova com turmas reais de alunos de escolas públicas, permitindo que tenhamos um contato mais aproximado com a profissão docente.

É inegável a contribuição que as disciplinas teóricas tiveram em nosso processo de planejamento de aulas no PIBID. Por já termos essa experiência planejando aulas para nossos colegas, executar isso em uma sala de aulas real foi facilitado, não deixando de ser desafiador. Considerando o aspecto do ensino remoto e do contato com alunos de diferentes níveis de Inglês em uma única sala de aulas, buscamos planejar e executar aulas que fossem relevantes e que engajassem os conhecimentos e interesses dos alunos, por mais variados que fossem. No presente trabalho buscamos discutir aspectos que influenciaram nosso processo de planejamento de aulas, assim como os processos de preparação e execução de duas aulas que apresentamos em nosso período de docência.

## PIBID NO CONTEXTO REMOTO: COMO CONCILIAR OS INTERESSES E CONHECIMENTOS DOS ALUNOS?

Ao entrarmos no PIBID em 2020, não imaginávamos que o contexto de ensino seria tão diferente, apenas alguns meses depois, por conta da pandemia. A adaptação para o ensino remoto se demonstrou um desafio para docentes e alunos de todas as idades e áreas. Inicialmente, o ensino no Colégio Estadual Paulo Leminski, escola em que estávamos alocados, ocorreu de forma 100% on-line. Nesse caso, tanto os alunos quanto a professora se juntavam em uma reunião no Google Meet, e nosso primeiro contato com a turma 3<sup>o</sup>C ocorreu dessa forma, poucos alunos on-line e nenhum com câmera ou microfone ligado. Percebemos uma certa timidez por parte dos alunos, provavelmente relacionada com o aspecto on-line da aula, e ao uso de Língua Estrangeira. Após conhecermos inicialmente a turma, preparamos um questionário inicial com o intuito de conhecer melhor os alunos e seus interesses e sugestões. As aulas seguiram de modo on-line, porém, em um segundo momento, com o desenvolvimento da vacina contra a COVID-19, o ensino na escola se tornou híbrido, ou seja, a professora estaria na sala de aula da escola, e alunos que quisessem participar de modo presencial poderiam acompanhar a aula na própria sala, enquanto alunos de grupos de risco ou que não quisessem se expor poderiam acompanhar a aula por meio de um Google Meet transmitido pela professora.

Nesse período híbrido, nós estagiários não estávamos permitidos de comparecer presencialmente nas aulas, e com isso poderíamos acompanhar e promover nossas regências por meio do Google Meet, o que muitas vezes dificultava o contato com os alunos por conta da infraestrutura. Durante todo o período de nossa participação no PIBID, um número muito pequeno de alunos comparecia às aulas, seja no modo on-line ou presencial. Esse fato tornou particularmente desafiador nosso processo de elaboração e execução das aulas,

pois deveríamos sempre considerar que as aulas seriam assistidas por poucos alunos, que muitas vezes não participariam das propostas de interações. Além disso, considerando que muitos dos alunos possuíam um nível básico a intermediário de inglês, a grande maioria das participações de alunos ocorria em português. Assim, nossos processos de planejamento e apresentação das aulas deveriam levar em conta diversas variáveis e possíveis abordagens.

## NOSSA ABORDAGEM

Durante todo o processo de participação nas aulas e regências próprias, buscamos conhecer melhor os alunos e seus interesses, para que pudéssemos planejar nossas aulas ao redor de assuntos ou aspectos relevantes para suas vidas, com base em teorias apresentadas por Krashen e Chauí. Enquanto docentes, antes de planejarmos as aulas em si, buscamos nos perguntar: que situações podem gerar ansiedade ou desânimo ao aprender a língua Inglesa na escola pública no Brasil? Como docentes podem aprender a contornar essas situações e encorajar a participação e aprendizado nas aulas de Língua Estrangeira? De acordo com dados do relatório “O Ensino do Inglês na Educação Pública Brasileira” (BRITISH COUNCIL, 2015), 33% dos professores de inglês no Brasil consideram que o idioma não faz parte da realidade dos alunos e mais de 40% dos professores de inglês no Brasil consideram que seus alunos não acham a matéria importante (BRITISH COUNCIL, 2015). Além disso, este relatório explora as condições de alunos e professores de escolas públicas, destacando condições de vulnerabilidade social, péssimas condições de trabalho e baixo salário, e turmas grandes e heterogêneas.

Com base nessa perspectiva apresentada pelos dados, buscamos basear nosso processo de planejamento de aulas na ideia

de encorajar e engajar os alunos em nossas aulas, em situações de baixa ansiedade e sobre assuntos interessantes para os alunos. O pesquisador e linguista Krashen (1987, apud CITTOLIN, 2003), apresenta a teoria do filtro afetivo, como uma de suas cinco hipóteses relacionadas com a aquisição de uma língua. De acordo com o autor, o filtro afetivo se demonstra como um dos primeiros obstáculos para a internalização e processamento de um novo input da língua sendo adquirida. Com isso, essa hipótese afirma o envolvimento de diversas variáveis afetivas relacionadas com a aquisição, como ansiedade, motivação e autoconfiança, por exemplo. Nesse sentido, por meio de nosso questionário inicial e de nossas aulas baseadas nos interesses dos alunos, buscamos criar situações de baixa ansiedade, em que os alunos se sentissem mais confortáveis com a Língua Estrangeira e pudessem internalizar mais conteúdos.

Outra vertente teórica que contribuiu para nosso processo como docentes no PIBID, foram as teorias apresentadas por Chauí (2000). A autora afirma, em seu livro *Convite à Filosofia*, que: “Em nossa cultura e em nossa sociedade, costumamos considerar que alguma coisa só tem o direito de existir se tiver alguma finalidade prática, muito visível e de utilidade imediata” (p. 6). Tendo isso em mente, podemos entender melhor a realidade apresentada nos dados do British Council (2015) mencionados anteriormente: para a grande maioria dos alunos de escolas públicas a Língua Inglesa não faz parte de suas realidades, e com isso esses alunos não sentem interesse ou vontade de aprender mais. Muitas vezes, alunos podem considerar que a língua estrangeira não será útil para suas vidas, isso somado às recorrentes péssimas condições de trabalho para professores de língua estrangeira em escolas públicas, contribui muito para a falta de interesse e preparo nas aulas de Inglês.

Com base nisso, buscamos trazer em nossas aulas aspectos da cultura pop sugeridos por alunos em nosso questionário inicial. Tendo como base para nosso planejamento de aulas as próprias sugestões



dos alunos sobre filmes, músicas e livros que eles gostavam, ajudou com o incentivo à participação nas aulas e percebemos como os alunos se sentiram ouvidos em seus processos de aprendizagem.

## QUESTIONÁRIO

No que diz respeito ao questionário em si, elaboramos uma série de 15 perguntas, 7 de múltipla escolha e 8 abertas, relacionadas com a relação dos alunos com o inglês e suas preferências de livros, gêneros literários, filmes, séries, músicas, etc, e possíveis ideias e sugestões dos alunos para as aulas de inglês. Tivemos 17 respostas, em uma turma de 30 alunos. Em relação à pergunta sobre o nível de inglês dos participantes, 52,9% responderam que seu nível de inglês é básico (“consigo entender poucas coisas”), e 35,3% responderam que é intermediário (“consigo entender algumas coisas, mas não domino”), 1 aluno respondeu que seu nível é avançado (consigo entender e falar fluentemente), e 1 respondeu que “Não sei nada, literalmente”. Em relação a gêneros de livros e filmes favoritos, as respostas foram bem variadas, como terror, drama, romance, comédia e fantasia, sem uma maioria específica. Em perguntas abertas que perguntavam sobre elementos favoritos dos alunos, houve um grande número de respostas variadas para seus filmes, séries e músicas favoritos, porém para a pergunta relacionada à livros favoritos, a grande maioria dos participantes respondeu que não possuía um livro favorito. No questionário também pedimos para os participantes sugerirem ideias de como tornar as aulas de inglês mais interessantes e como eles se sentiriam mais confortáveis nessas aulas. Muitas respostas foram relacionadas à timidez de muitos alunos de falar a língua estrangeira sem ter domínio, assim como atividades sobre temas mais interessantes e que possam ser utilizados no dia a dia.

## PLANEJAMENTO DAS AULAS: AULA SOBRE TERROR E SOBRE SERTANEJO, DESCRIÇÃO E RESULTADOS

Com base nas respostas obtidas em nosso questionário inicial, buscamos iniciar nosso processo de planejamento de aulas. Estabelecemos alguns passos para nosso processo, como começar com a pesquisa sobre os interesses dos alunos, seja por meio das respostas do questionário ou perguntarmos diretamente para os alunos o que eles gostariam de ver na próxima aula, e em seguida pensar em formas de aproximar o inglês à realidade dos alunos e com isso testar diferentes abordagens em nossas aulas. Em relação ao planejamento de aulas inicialmente, tendo em vista as respostas do questionário relacionadas ao nível de inglês dos alunos, tivemos como foco promover uma série de aulas revisando elementos básicos do inglês, e apenas em seguida conciliar temas culturais da preferência dos alunos. Isso porque acreditamos que muitos alunos possuem conhecimentos muito básicos da língua inglesa, e com isso queríamos contemplar fases elementares do inglês para facilitar o processo em longo termo, assim como promover revisão de elementos gramaticais para alunos que viram esse conteúdo muito tempo atrás. Nas aulas de revisão, elaboramos aulas com elementos como alfabeto, números, pronomes pessoais, verbos básicos, apresentações, e conjugações básicas. Em seguida, buscamos incorporar aulas sobre músicas, filmes, contos, e livros que tivessem relação com as preferências dos alunos, assim como elementos culturais populares naquele momento, para que os alunos pudessem relacionar seus conhecimentos do inglês com o mundo real.

A primeira aula que iremos discutir no presente trabalho teve como principal tema os gêneros thriller e horror, no cinema e na literatura. A inspiração para essa aula veio tanto das respostas do questionário, que afirmavam que muitos alunos possuíam interesses nesses gêneros, e também por meio de conversas que tivemos nas aulas sobre que tipos

de filmes e livros os alunos se interessavam. A partir disso, buscamos elaborar atividades e trazer informações sobre o gênero que pudessem enriquecer os conhecimentos que os alunos já possuíam. Com isso, a aula não teve foco em nenhum aspecto gramatical específico, mas sim em como certas características desses gêneros se manifestam na arte. Elaboramos a aula em dupla e ela foi dividida em cinco momentos. Para iniciar a aula, trouxemos informações sobre o gênero, como uma breve história e os diferentes tipos de terror (sobrenatural e psicológico), assim como exemplos famosos de cada tipo, com filmes e séries mencionados pelos alunos no questionário. Como atividade de Warm-Up, perguntamos aos alunos qual tipo de terror eles preferiam, e utilizamos a ferramenta on-line “Mentimeter”. Em seguida, apresentamos uma série de autores renomados do gênero, assim como suas principais obras (Agatha Christie, Stephen King e Edgar Allan Poe), e em um momento de interação perguntamos aos alunos sobre suas preferências de autores, filmes e livros. A partir disso, apresentamos algumas características dos gêneros terror e thriller, como um “plot diagram” demonstrando como o enredo de histórias se desenrola, e outros elementos como plot twists e foreshadowing, juntamente com exemplos provenientes do cinema. Depois, apresentamos alguns exemplos de “short horror stories”, e por fim apresentamos dicas de como escrever histórias de terror, assim como características relevantes para a escrita desse gênero.

Durante a aula, intercalamos perguntas para interação entre os momentos de exposição, para que os alunos participassem da aula e pudessem expor suas opiniões, por meio de perguntas como “So, what do you think is scary?”, por exemplo. Em relação ao desenvolvimento da aula, percebemos que os alunos gostaram e participaram da aula, mesmo que em pequeno número de alunos presentes na aula. Houve interações produtivas sobre o assunto, e sentimos que os alunos ficaram interessados nas informações apresentadas.

A segunda aula que discutiremos teve como principal tema a música Beija-Flor, da dupla sertaneja Jorge e Mateus e como tópico gramatical

os phrasal verbs. A ideia para essa aula surgir a partir de uma conversa com alguns alunos sobre o que eles gostariam de ver nas próximas aulas, e muitos manifestaram seu interesse no gênero musical Sertanejo, e com isso, buscamos elaborar uma aula de Inglês sobre uma música sertaneja, o que inicialmente se demonstrou como um grande desafio. Em relação ao desenvolvimento da aula, inicialmente apresentamos informações sobre a dupla sertaneja, assim como vocabulário relacionado. Em seguida, apresentamos a música e sua letra traduzida para o Inglês, com certas palavras destacadas. A partir disso, trabalhamos com o vocabulário apresentado na música traduzida, encorajando a participação dos alunos para adivinharem os significados das palavras destacadas juntamente com imagens ilustrativas, como love, passion, mistreat, heart, hummingbird, honey, heaven, bitter, entre outras apresentadas na música. Como atividade, perguntamos aos alunos uma série de questões relacionadas com a música, como “What is the message of the song?”, e “Can you suggest a song, movie, book, etc that portrays a similar theme to the song we just heard?”, para que os alunos pudessem expressar suas opiniões sobre o tema da aula. Em relação ao tópico gramatical phrasal verbs, apresentamos o conceito assim como os exemplos presentes na música, como move on, get out, look for, entre outros. Depois, apresentamos alguns exemplos de phrasal verbs populares e, como atividade, pedimos aos alunos para associá-los aos seus correspondentes em português. Com isso, encerramos a aula buscando saber a opinião dos alunos presentes sobre a aula apresentada, e pedir sugestões para as próximas aulas.

## CONCLUSÃO

Tendo em mente nossas experiências durante todo o processo do PIBID, e aspectos como o ensino remoto e híbrido e o planejamento de aulas com base nos interesses de nossos alunos, podemos afirmar que tivemos um grande aprendizado sobre a profissão docente. Nesse sentido, podemos perceber o quanto o PIBID se demonstrou desafiador

em muitos momentos, por nos permitir expandir o que já sabíamos sobre dar aulas, e também nos forçar a sair de nossas zonas de conforto no que diz respeito a temas e métodos na sala de aula de Língua Estrangeira.

É possível afirmar que aprendemos muito sobre a realidade da língua estrangeira nas salas de aula da rede pública, e com isso tivemos que buscar e testar diferentes abordagens e técnicas que poderiam ser bem sucedidas em nosso contexto como docentes. Ao iniciar nosso plano de aula com revisões de elementos básicos do inglês, percebemos como muitos alunos muitas vezes não lembravam ou não possuíam esses conhecimentos, o que pode ser uma consequência da ausência de nivelamento de níveis entre as turmas e de um planejamento de aulas que não contempla o nível real dos alunos presentes na sala de aula. Além disso, no que diz respeito ao nosso processo de planejamento, podemos afirmar que expandimos nosso aprendizado sobre os elementos envolvidos em planejar uma aula, assim como a necessidade de adaptação de técnicas e informações apresentadas de acordo com o que aprendemos sobre os alunos e como eles se comportam na sala. Apesar das dificuldades relacionadas à infraestrutura e participação dos alunos, acreditamos que as aulas que elaboramos e executamos, sejam as de revisão ou sobre elementos culturais, se demonstraram proveitosas para os alunos de uma maneira geral. Mesmo que em certas aulas apenas dois ou três alunos estavam presentes, o fato de um deles afirmar que gostou da aula, ou que se interessou pelo assunto, fazia todo o processo valer a pena.

## REFERÊNCIAS

BRITISH COUNCIL. O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira: Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. Teaching English, 2015. Disponível em: [https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo\\_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf). Acesso em: 1 fev. 2022.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

CITTOLIN, Simone Francescon. A afetividade e a aquisição de uma segunda língua: A teoria de Krashen e a hipótese do filtro afetivo. **Revista de Letras**, n. 6, s./p., 2003. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/index>. Acesso em: 2 fev. 2022.

Anna Braga

Yoná Souza

**Aprendizagem  
de língua inglesa através  
de clube de leitura**

O presente capítulo trata-se de um relato de experiência e tem por objetivo descrever o processo de elaboração e desenvolvimento de um Clube de Leitura em língua inglesa realizado em uma escola pública da cidade de Curitiba, bem como apresentar uma breve análise acerca dos pontos positivos identificados a partir da concretização da proposta. O projeto, idealizado pelas bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em conjunto com o professor responsável pelas turmas de inglês do Colégio Estadual Beatriz Faria Ansay, propôs o uso do texto literário como potencial ferramenta no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira e teve como foco alunos do 1º ano do ensino médio.

A proposta, ainda embrionária, de um clube de leitura como parte das atividades do PIBID surgiu ainda no final de 2020, contudo, foi somente no início de 2021 que o projeto ganhou forma e contornos mais claros. A ideia principal era trabalhar com um único livro (em versão adaptada) durante 7 encontros, a serem realizados no contraturno das aulas. Os principais desafios, identificados logo no início, foram em relação à escolha do livro e quanto à adesão dos alunos, especialmente por se tratar de uma atividade não-obrigatória, extraclasse, e em tempos de ensino remoto por conta da pandemia de COVID-19.

Com algumas noções e conceitos um pouco mais amadurecidos, surgiu então a ideia de propor que os próprios alunos escolhessem uma obra com a qual gostariam de trabalhar, dentro de opções previamente selecionadas pelas bolsistas do PIBID. E para que isso fosse possível, foi necessária uma divulgação prévia do projeto do clube de leitura nas salas dos 1ºs anos, explicando um pouco sobre o seu funcionamento e apresentando um breve resumo de cada obra. Entre os títulos escolhidos para a realização da votação estavam: *Frankenstein adapted version*; *Animal Farm: the Graphic Novel*; *Anne Frank's Diary: The Graphic Adaptation*; *Percy Jackson and the Lightning Thief: the Graphic Novel* e *Coraline: the Graphic Novel*.



A votação para seleção da obra deu-se no período de uma semana, através de um formulário criado pelo aplicativo Google Forms, e durante o processo foi realizada uma postagem no classroom para que os alunos colocassem suas opiniões sobre qual obra deveria ser escolhida pelos colegas e porquê. Ao final, três das obras receberam votos, foram elas: *Percy Jackson and the Lightning Thief: the Graphic Novel* com 23,1% dos votos; *Anne Frank's Diary: The Graphic Adaptation* com 30,8% dos votos; e *Coraline: the Graphic Novel*, o título vencedor, que recebeu 46,1% dos votos.

A decisão de pré selecionar obras em formato de graphic novel deu-se após a observação das turmas por parte das bolsistas, na qual percebeu-se que a maioria dos alunos tinham uma compreensão básica do inglês, e com o intuito de evitar desistências e facilitar a experiência foram pré-selecionadas obras que, além do texto, trariam imagens para auxiliar a compreensão. Durante os encontros, a prioridade era a compreensão do texto para além dos aspectos exclusivamente gramaticais e de vocabulário, sendo realçado que não havia necessidade de buscar a tradução de todas as palavras que não tivessem conhecimento, mas sim entender por contexto e preencher as lacunas após a leitura.

Este direcionamento para priorização da compreensão geral do texto teve como base um estudo da professora doutora Leda Maria Braga Tomitch, no livro *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas*, em seu capítulo dedicado à aquisição de leitura em língua inglesa. Nele, Tomitch (2021) ressalta a importância da construção da compreensão leitora, sendo necessário equipar nossos alunos com estratégias que auxiliem e facilitem durante a leitura.

Buscando alcançar esse objetivo, durante os encontros as estratégias de *skimming* e *scanning* foram enfatizadas, sugerindo aos alunos que, em um primeiro momento, olhassem todos os quadinhos da graphic novel, buscando compreender os acontecimentos através das imagens, identificado as cenas que aparentavam conter

momentos importantes de cada capítulo, para então seguir para o texto em si. Também foi recomendado aos alunos que inicialmente buscassem por cognatos, palavras e frases conhecidas, significados disponibilizados no glossário e, como último recurso, que procurassem a tradução das palavras que não conhecessem.

## RELATO SOBRE OS ENCONTROS

O projeto iniciou-se com o processo em conjunto com os alunos de organização do dia da semana e horário em que ocorreriam os encontros. Através de uma votação ficou definido que os encontros seriam a cada quinzena, nas quintas-feiras, às 16 horas, porém, no decorrer do projeto houve algumas alterações de datas, sempre buscando adequar os encontros com a disponibilidade da turma.

O primeiro encontro teve como objetivo apresentar a obra vencedora aos alunos e iniciar as discussões com uma breve apresentação do autor e também da adaptação da obra em animação. A animação mostrou-se muito benéfica para o nosso projeto, e será mais adiante aprofundada, pois a grande maioria dos alunos já havia assistido e tinha muito interesse em saber mais sobre a história. Durante o encontro foi realizada a leitura das primeiras páginas da graphic novel em conjunto com os alunos, para que fosse possível analisar o grau de dificuldade que a leitura empregaria.

Esse primeiro encontro e análise mostrou-se muito produtivo, pois foi visto que embora as ilustrações auxiliassem na leitura, a obra contava com uma linguagem rica em descrições e vocabulários complexos, que iam além do nível de compreensão dos alunos. Esse diagnóstico logo no início possibilitou que fosse feita uma mudança no formato em que os capítulos seriam disponibilizados,

sendo a partir de então feita uma redução de textos e descrições que as bolsistas julgaram que não impactaria no enredo da história, mantendo-se apenas o principal da narrativa, juntamente com um glossário com traduções de algumas palavras e/ou frases que pudessem estar além do conhecimento dos alunos.

No segundo encontro, já com a leitura previamente realizada pelos alunos, foram abordados em formato de *recap* os principais eventos ocorridos no primeiro capítulo da graphic novel. Após a recapitulação, iniciou-se uma conversa com os alunos a partir de algumas perguntas condutoras relacionadas a acontecimentos da história como: “*Have you ever heard strange noises at night?*”, “*How are your dreams?*” e “*What was your craziest dream?*”. As perguntas direcionadas acabaram levando a uma participação bastante espontânea por parte dos alunos, que compartilharam suas experiências, relacionando-as com as da personagem principal do livro de Neil Gaiman. Em seguida, foi exibido um trecho da animação de *Coraline*, a partir do qual foram discutidas algumas semelhanças e diferenças entre o filme e o livro.

A partir do terceiro encontro, no qual foram trabalhados os capítulos 2 e 3, passou-se a explorar também alguns temas atrelados à obra. A proposta era trazer discussões mais amplas que, de certa forma, extrapolassem os elementos presentes no enredo. Nesse encontro em questão, além do *recap*, da exibição de um trecho do filme relacionado aos capítulos tratados — em que ocorre um evento importante para a virada da narrativa — e uma conversa sobre “*the scariest moments*” da história na opinião de cada um, também foi abordado o tema da intertextualidade, mais especificamente, a intertextualidade entre *Coraline* e *Alice in Wonderland*, em que foram apontadas algumas aproximações entre ambas as obras.

No quarto encontro foram tratados os capítulos 4 e 5. Após o *recap* dos principais eventos ocorridos nesses capítulos, foi realizada uma breve exposição acerca da literatura gótica e sobre os elementos góticos

presentes em *Coraline*. Além disso, discutiu-se o constante apelo ao medo na história, bem como os aspectos que fazem com que a narrativa seja considerada assustadora em certa medida. Nesse encontro também foram abordados os gêneros terror/horror e terror/horror psicológico. E, com intuito de manter o diálogo com a mídia audiovisual, foi apresentado outro trecho da animação e, a partir dele, estabeleceu-se uma conversa na qual os elementos de terror/gêneros tratados durante o encontro pudessem ser relacionados ao livro e ao filme.

O quinto encontro versou sobre os capítulos 6 e 7 e teve como tema os contos de fadas. Além do *recap* dos principais pontos, também foi realizada uma atividade coletiva no quadro interativo *Jamboard*, na qual os alunos deveriam organizar os eventos ocorridos, desde o capítulo 1, em uma ordem cronológica de acontecimentos. Nesse encontro, ao abordar os contos de fadas como tema, discutiu-se sobre a tradição oral desse gênero, a sua estrutura, as famosas adaptações de algumas dessas histórias feitas pela Disney, assim como as possíveis aproximações entre os contos de fadas e *Coraline*. Uma dessas aproximações tratou dos pontos comuns entre a obra de Neil Gaiman e *Hansel and Gretel*.

O sexto encontro deu conta dos capítulos 8 e 9 e explorou como tema a adaptação cinematográfica de forma mais aprofundada. Após o *recap* foi realizada uma atividade coletiva no *Jamboard*, na qual os alunos deveriam combinar os adjetivos corretos aos seus respectivos personagens. Em seguida, foram abordados aspectos específicos do filme em contraste com a obra literária. A partir da pergunta guia '*What do you prefer in the movie and what do you prefer in the book?*', os alunos expuseram suas preferências e discutiram sobre elas. Além disso, foram trazidos para discussão os elementos cinematográficos como cenários, trilha sonora, cores, curiosidades, as diferenças e semelhanças na representação dos personagens nas distintas mídias, assim como a inserção de novos elementos e personagens no filme.

O sétimo encontro iniciou-se com o *recap* dos capítulos 10 e 11 e buscou apresentar de forma resumida a jornada do herói e a jornada da heroína e suas semelhanças com a obra *Coraline*. Tal tema foi selecionado devido ao grande interesse da turma em conceitos literários e suas aplicações. Conforme era feita a explicação de cada etapa da jornada do herói e posteriormente da heroína, os alunos deveriam complementar dizendo, com base na leitura da *graphic novel*, se a etapa apresentada estava presente em *Coraline*, e se havia alguma diferença.

Por fim, no último encontro, após o *recap* dos capítulos 12 e 13, aproveitamos para explorar a compreensão geral da obra e seu impacto nos alunos, e para isso fizemos uso da plataforma de jogos kahoot e realizamos um joguinho com perguntas sobre o enredo e ordem dos acontecimentos. Também exploramos a criatividade dos alunos com perguntas orientadoras como, *is this the end?* e *where do you think the other mother came from?*, através das quais os alunos nos apresentaram suas teorias e ideias sobre a obra, indo além da mesma e dizendo também o que poderia acontecer no futuro naquele universo.

Para finalizar o projeto, o último encontro foi reservado para a realização de uma conversa com os alunos e obter seu feedback sobre todo o processo, no qual foram discutidas questões tanto em relação ao aprendizado linguístico como também cultural. Em relação ao aprendizado linguístico, obtivemos respostas significativas dos alunos que relataram sua felicidade por terem finalizado a leitura de uma obra toda em inglês, sendo para maioria a primeira vez que haviam tentado. Também houve relatos sobre como a leitura havia ficado mais fácil conforme eles se acostumavam com o formato e ritmo dos encontros, bem como sobre a perda do medo de ler em voz alta. Mesmo os alunos que não realizaram a leitura para toda a turma relataram que haviam lido para si mesmo em voz alta e que perceberam uma melhora em seu *speaking*.

Já em relação ao aprendizado cultural, foi de extrema satisfação ouvir dos alunos sobre como os aprendizados acerca dos contos

de fadas, literatura gótica e demais temas apresentados durante os encontros haviam lhes cativado. Também foi muito gratificante ouvir as lições de vida que cada aluno relatou ter obtido com a obra, e como esta havia os tocado de alguma forma. Além disso, ainda foi relatado que participar do clube foi uma experiência divertida e marcante.

## COMENTÁRIOS SOBRE OS RESULTADOS DO PROJETO

No decorrer dos encontros, conforme foram selecionados os temas de acordo com os interesses dos alunos, a interação da turma com as bolsistas também fortaleceu-se, e buscando nutrir essa relação foram feitas outras postagens no Classroom para além dos capítulos, como testes do *Buzzfeed* nos quais os alunos deveriam responder perguntas em inglês, que determinariam qual personagem da obra lhes era mais semelhante; e também testes sobre a seleção de elenco para um live-action da obra. Tais testes, além de treinar compreensão de leitura e vocabulário em língua inglesa, tornaram o Classroom um ambiente com bastante interação e espaço diferenciado, onde os alunos colocavam suas opiniões, comentários engraçados, além também de alterarem suas imagens de perfil de acordo com o personagem que mais gostavam.

Durante a idealização do projeto havia a expectativa de que os alunos pudessem, durante os encontros, praticar o *speaking* a partir de uma leitura coletiva realizada em voz alta. No entanto, por conta de dificuldades tanto técnicas como em relação a introversão inicial da turma, a ideia foi deixada de lado. Porém, conforme os alunos foram se sentindo mais confortáveis e se tornando mais participativos, as bolsistas retomaram a proposta inicial e sugeriram a possibilidade da leitura coletiva, não de forma obrigatória, mas livre e autônoma. Dessa forma, ficou estabelecido que os alunos que tivessem interesse em realizar a

leitura durante o encontro deveriam informar as bolsistas sobre a página/trecho escolhido. Tal estratégia revelou-se bastante positiva, uma vez que alguns dos alunos passaram a se voluntariar para realizar a leitura, por vezes de forma bastante dinâmica e com interpretações dramáticas dos diálogos.

O desenvolvimento de um vínculo afetivo entre alunos e bolsistas mostrou-se de extrema importância para realização do projeto, pois por se tratar de uma atividade no contraturno das aulas e não creditar nota aos alunos, a possibilidade de adesão e permanência era algo volúvel, sendo necessário que cada aluno fosse acolhido no projeto de forma que se mantivesse motivado a permanecer. Os esforços feitos para nutrir uma boa relação com os alunos e apresentá-los a conteúdos novos, diferenciados e principalmente que fossem de seu interesse, resultaram em uma grande troca de conhecimentos e participação.

Ao final do projeto foi proposta uma atividade final em que os alunos deveriam, de forma livre, apresentar algo que mais lhes chamou atenção durante os encontros, sendo possível que produzissem desenhos, fanfics, finais alternativos, comentários, entre outras opções. As respostas para a atividade final foram muito positivas, os alunos — cada um à sua maneira e explorando o que mais gostava de fazer — apresentaram trabalhos excelentes feitos com dedicação e esmero. Entre as produções realizadas destacam-se uma fanfic, dois desenhos, um final alternativo, um parágrafo opinativo sobre a obra e uma apresentação entregue em formato de slides com informações e curiosidades diversas acerca do universo de *Coraline*.

Considerando então os resultados observados, podemos concluir que o trabalho com a literatura se revelou satisfatório e de suma importância, uma vez que foi possível notar uma aprendizagem significativa em relação às habilidades linguísticas de *reading* e *speaking*, bem como no que se refere às áreas de linguagem como ampliação de vocabulário, compreensão e interpretação de texto. Além disso,

vale ressaltar que o uso do texto literário proporcionou não apenas o enriquecimento linguístico, como também, em certa medida, um enriquecimento cultural. Conforme aponta Matos, enquanto educadores:

Nós promovemos a competência literária ajudando a desenvolver habilidades interpretativas e analíticas que podem auxiliar o aluno a ler e compreender a alteridade para além do texto literário à medida que este entra em contato com diferentes formas de representar o mundo, seja através da linguagem ou de outras formas. (MATOS, 2010, p. 70. tradução nossa)<sup>5</sup>

Além dos pontos considerados positivos, é importante que se coloque em questão algumas dificuldades apresentadas ao longo da jornada do clube de leitura como, por exemplo, a desistência de alguns alunos no decorrer do projeto que, supõe-se, pode estar atrelada à extensão da obra, que exigia um número significativo de encontros e uma demanda de leitura considerável. Algumas reflexões quanto a isso levaram as bolsistas a considerar que tal desafio poderia ter sido evitado com uma seleção um pouco mais criteriosa das obras a serem propostas aos alunos, o que as conduziu à confirmação da importância de uma análise aprofundada do perfil dos alunos.

Um segundo desafio já mencionado, diz respeito à baixa adesão por parte dos alunos devido ao formato remoto estabelecido em função da pandemia de COVID-19. A pandemia, que acabou não só desvelando, mas aprofundando desigualdades sociais, também teve seus reflexos no ensino, evidenciando a dificuldade de acesso a ferramentas básicas e fundamentais para as aulas on-line. Tal fator pôde ser constatado durante a realização do projeto dado que alguns alunos não tinham acesso a microfones para que pudessem participar de forma mais ativa dos encontros.

5 *we promote literary competence by helping develop interpretive and analytical skills that may assist the learner read and understand otherness beyond the literary text as he/she comes in contact with different forms of representing the world, be it through language or otherwise*



Todavia, apesar dos desafios apontados, reitera-se a importância do trabalho com a literatura nas aulas de inglês visto que, ao oferecer aos alunos materiais autênticos em língua inglesa, é possível proporcionar uma aproximação maior com o uso cotidiano do idioma e seus aspectos culturais em certa medida; bem como possibilitar o desenvolvimento da habilidade de interpretação e diferentes formas de representação mundo. Além disso, o trabalho com o texto literário parece favorecer a dimensão motivacional dos alunos por se tratar de um material diferente daquele que normalmente é apresentado em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

MATOS, Ana Gonçalves. Modes of Reading Literary Texts in a Foreign Language in Intercultural Perspective. **E-Teals: An E-Journal Of Teacher Education And Applied Language Studies**, v. 1, p. 66-74, 2010. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/et/article/view/4066/3810>. Acesso em: 01 fev. 2022.

TOMITCH, Leda Maria Braga, Aquisição de leitura em língua inglesa. *In*: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: Conversas com especialistas. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2021. p. 191-201.

Guilherme Ricardi Machado

Luciane Degraf

**Os desafios de viver  
o PIBID durante o ensino  
remoto – e uma breve  
experiência presencial**

Antes de começarmos este relato, vamos contextualizar: somos Guilherme e Luciane, alunos de Licenciatura em Letras – Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Entramos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em outubro de 2020. O relato exposto aqui diz respeito à nossa experiência ao longo do ano de 2021, período no qual tivemos a oportunidade de acompanhar a evolução de uma turma de 9º ano do Colégio Estadual Leôncio Correia, localizado em Curitiba, no Paraná.

Começamos o nosso trabalho com a turma acompanhando o currículo da escola, os conteúdos do Aula Paraná e as aulas do professor responsável a fim de prepararmos nossas regências de forma complementar ao conteúdo já conhecido pelos alunos. No segundo semestre do ano, mudamos a abordagem e preparamos uma sequência de regências baseada em um trecho do livro *O Pequeno Príncipe* com materiais complementares para que pudéssemos, junto aos alunos, refletir sobre as temáticas abordadas na obra. Na reta final do ano, a partir de temas de interesse apontados pelos próprios alunos, levamos materiais de vídeo e música para debater assuntos variados em sala de aula, buscando proporcionar a formação integral dos alunos. Com muita resiliência, conseguimos chegar a dezembro de 2021 com 15 regências realizadas.

Para nós, dois estudantes com nenhuma experiência em sala de aula, participar do PIBID e ter a responsabilidade de dar aulas para uma turma inteira já era um grande desafio por si só, no entanto, alguns obstáculos exclusivos do ensino remoto rechearam nossa jornada com ainda mais desafios e aprendizados. Quando começamos o programa, já vivendo a pandemia e a realidade do ensino remoto, não imaginávamos que passaríamos grande parte do programa em uma sala de aula virtual. A partir dali, houve a necessidade de repensar tudo o que já havíamos aprendido sobre sala de aula e tentar, da melhor forma, aplicar à realidade das aulas remotas. Aproveitamos, também, nossa experiência

com as aulas remotas na universidade para tentar replicar o que acreditávamos que funcionava e aprimorar o que não parecia ser tão efetivo.

Podemos dizer que nossa experiência ao longo do ano foi bastante peculiar e trabalhosa, mas é importante esclarecer que o período foi dividido em dois momentos, o primeiro, com aulas inteiramente remotas, ou seja, com todos em casa, acompanhando as atividades pelo Google Meet e pelo Google Classroom, e o segundo, quando os alunos começaram a retornar, aos poucos, à sala de aula, e foi implantado o modelo híbrido pela Secretaria da Educação e do Esporte (Seed-PR), no qual alguns poucos alunos ficavam em casa e o restante em sala de aula. Importante destacar que, por recomendação da Universidade, considerando a nossa saúde e segurança, ficamos em casa até o final do ano de 2021, entrando em sala presencialmente somente no ano de 2022.

Durante a primeira metade do ano letivo, quando todos estavam tendo a mesma experiência com a aula de maneira remota, o principal desafio que nos vem à mente está relacionado ao quanto de atenção fomos capazes de depreender durante nossas regências. Os alunos nunca foram obrigados a manter as câmeras abertas, pelos mais diversos motivos, e era impossível saber se todos estavam de fato presentes, em frente ao computador ou ao celular, acompanhando as atividades. Embora tivéssemos alguns alunos que participavam com frequência, por vezes nos questionamos se eles realmente se interessavam pelas aulas ou se participavam só para “quebrar o silêncio”. Com o tempo, percebemos aliviados que, sim, eles gostavam do que estavam vendo. No entanto, os demais ficaram resumidos a avatares numa tela de videoconferência, que participavam das atividades quando eram “obrigados” a tal.

Ainda considerando o ensino remoto, outro desafio que precisamos enfrentar foi a dificuldade em acompanhar a real evolução dos alunos no aprendizado da língua, apesar de todos os nossos esforços. Como mencionado anteriormente, os alunos nunca foram

obrigados a deixar as câmeras ligadas, ou mesmo a ligar o microfone para interagir. Por timidez, ou qualquer outro motivo, eram poucos os que se sentiam à vontade para manter um diálogo conosco ou para responder nossas perguntas. Quando o assunto era conseguir fazê-los falar em inglês, tínhamos uma missão praticamente impossível. Se conseguir arrancar uma resposta para a pergunta “tudo bem com vocês?” em português já era difícil, imagine conseguir qualquer coisa em outra língua. Buscamos alternativas para que eles pudessem produzir algum material escrito, mas dada a mínima chance de eles usarem o português, lá estavam eles.

Isso nos leva a outro desafio encontrado no caminho, que foi mantê-los engajados com as atividades remotas. Por conta da nossa pouca experiência, não queríamos nos aventurar em métodos de ensino muito diferentes do tradicional, mas sabíamos que seguir uma abordagem totalmente tradicional seria tedioso, especialmente quando as aulas estavam sendo assistidas através de uma tela. A cada nova regência, buscamos dividir a aula em etapas, a fim de não perder a atenção dos alunos. Com o tempo, percebemos que alguns tipos de atividades eram recebidos com mais entusiasmo do que outros, o que é comum. No nosso caso, jogos e quizzes criavam bastante expectativa e era algo que eles nos pediam com frequência. Por outro lado, atividades que demandavam algum tipo de produção ou mais criatividade eram feitas com menos ânimo, nos fazendo notar que eram feitas pela obrigação de fazer. Embora já tivéssemos clareza sobre o que funcionava e o que não funcionava, nossa dificuldade se tornou não repetir o modelo de atividade em todas as regências para não nos tornarmos previsíveis.

Com essa necessidade de sempre levar novidades para os alunos a fim de mantê-los engajados, buscamos diferentes ferramentas para realizar nossas atividades: vídeo, música, quiz, plataforma interativa, jogo on-line, enfim, tentamos todas as ferramentas que conhecíamos e até descobrimos algumas novas com o objetivo de termos mais

alunos participando. As ferramentas que utilizamos foram Kahoot!, Story Dice, Pear Deck, Padlet, Mentimeter, Nearpod, Quizizz, YouTube e Apresentações Google. Considerando esse arsenal de plataformas digitais, um grande desafio era manter a conexão de internet estável e outro era garantir que todos os alunos conseguiram acessar as plataformas sem prejuízos. Por exemplo, de nossa parte, por vezes sofremos com a conexão ruim, o que fazia o som ficar atrasado, o vídeo travar e ser mais complicado aplicar as atividades on-line. Por outro lado, os alunos também precisavam estar com a conexão funcionando e às vezes ter à disposição outro dispositivo para que conseguissem acessar as atividades. Para aqueles que dependiam do celular para acompanhar as aulas, trocar de aplicativo se tornava bastante trabalhoso. Ainda assim, de forma geral, podemos dizer que tivemos bastante participação e engajamento nessas atividades, principalmente com os quizzes, a atividade favorita da turma.

Por vários motivos, durante o ano letivo houve troca frequente dos horários da turma. Isso aconteceu tanto no modelo totalmente remoto, quanto no modelo híbrido. Como estávamos em casa, tentamos ao máximo nos adaptar às mudanças, mas por vezes tivemos que mudar o planejamento, trocar o dia da regência e rearranjar nossos outros compromissos para conseguirmos manter a periodicidade da nossa participação no programa. Olhando no quadro geral, isso não afetou tanto o resultado que obtivemos ao final do ano, mas gerou um desgaste emocional em alguns momentos específicos.

Passado o primeiro semestre de 2021, começaram os rumores de que as aulas presenciais nas escolas estaduais iriam voltar. Ficamos apreensivos com a possibilidade de as aulas pelo Google Meet acabarem e precisarmos estar presencialmente na escola, mesmo sem estarmos completamente vacinados. No entanto, tivemos o apoio necessário para conseguirmos nos manter em casa, assim como alguns dos alunos da escola também conseguiram manter esse direito.

Dessa forma, pelo menos a plataforma de videoconferência estava assegurada por mais algum tempo. No novo semestre, só de ouvir a movimentação na sala de aula, pudemos perceber o quanto os alunos sentiam falta de estar na escola presencialmente. Aquele sentimento, que nos era passado apenas pela tela do computador, também nos fazia querer estar lá, assim como os constantes pedidos dos alunos para que de fato fossemos à escola, mas sabíamos que não seria possível tão cedo.

Dadas as circunstâncias, iniciamos o novo período com um planejamento diferente do que no anterior. Dessa vez, criamos um plano de regências que englobava a leitura de um trecho do livro *O Pequeno Príncipe* totalmente em inglês. Nossa ideia era ler um capítulo por aula com a turma, levando materiais complementares que estivessem relacionados aos temas abordados na obra. Aqui, optamos pelo primeiro nível disponível no site *The Little Prince in Levels* (<https://www.thelittleprinceinlevels.com>), considerando que o nível de inglês dos alunos varia muito entre um e outro. Optamos por uma versão voltada para o nível básico, a fim de conseguirmos abranger o maior número de alunos possível. Já os materiais complementares, em geral vídeos, eram mostrados com a legenda em inglês, demandando um pouco mais de conhecimento da língua. Apesar da incerteza se todos conseguiriam compreender tudo, optamos por esse formato a fim de desafiá-los no uso da língua. Além disso, buscamos explicar cada item em português mesmo, para nos certificar de que estávamos sendo compreendidos.

Essas atividades envolvendo o livro foram realizadas já no modelo híbrido e o número de pessoas em sala foi aumentando de semana a semana, até chegarmos ao final do ano com cerca de cinco alunos no Google Meet, enquanto todos os outros estavam com o professor na escola. No antigo modelo remoto, estávamos habituados a todos estarem praticamente nas mesmas condições, então nossas atividades eram planejadas com isso em mente. Chegando ao modelo híbrido, percebemos que teríamos que nos reinventar: a tecnologia já não era mais uma

grande aliada, na escola os alunos nos viam por uma televisão pequena, as atividades em outras plataformas se tornaram quase impossíveis e o tempo hábil para as regências se tornou ainda mais curto, devido à demora para preparar todo o aparato tecnológico em sala de aula.

Como até então estávamos acostumados com as aulas pelo computador, usávamos apresentações de slides nas regências para termos um apoio visual durante as aulas. No entanto, na sala de aula não havia projetor, então só nos restava a televisão, que não era muito adequada, para mostrar o material. Quando nós e o professor percebemos que daquela forma não estava funcionando, o professor teve a ideia de trazer de casa o seu próprio projetor, o que também não era o ideal, mas ainda assim era melhor do que a televisão. Cabia ao professor dar zoom na tela do seu computador para que os alunos na sala conseguissem ver bem o que estava sendo projetado. Além dos problemas relacionados à imagem, também sofremos bastante com a questão do áudio, tanto o nosso quanto o deles. Da nossa parte, usualmente o áudio estava baixo demais para que fosse possível ouvir tudo com clareza dentro da sala ampla e cheia de alunos. Da parte dos alunos, nós geralmente tivemos dificuldade em ouvir aqueles que estavam na sala, então o professor precisava repetir as dúvidas e comentários dos alunos.

Ainda no campo da tecnologia, precisamos driblar os problemas de conexão com a internet que nós mesmos tínhamos e os problemas de conexão que a escola sofria de vez em quando. Isso muitas vezes prejudicou a nossa comunicação. Também tivemos que enfrentar o seguinte desafio: como fazer as atividades em aplicativos que os alunos gostavam, como os quizzes e jogos no Kahoot!, se muitos deles não tinham internet no celular para conseguir participar? Mais uma vez, buscamos uma maneira de nos adaptar e fazer as atividades de um jeito diferente, como perguntas e respostas na própria apresentação de slides. Infelizmente, esse modelo nem sempre foi o ideal, pois acabamos esbarrando no velho problema da timidez dos alunos para responder às perguntas em voz alta, mesmo em português.



O tempo da aula, de 50 minutos, já parecia curto no modelo remoto e ficou ainda mais no modelo híbrido. Isso porque, a cada aula, acabávamos perdendo tempo com coisas que antes não eram um problema. Antes de começar cada aula, o professor precisava ligar o equipamento na sala, conectá-lo à internet, abrir o Google Meet, para, então, quem estava em casa conseguir entrar na sala e estabelecermos a comunicação entre nós e eles. Ainda levava certo tempo para conectar o projetor e deixá-lo pronto para o uso. Por vezes, esse processo levou longos minutos e ficávamos incertos se haveria aula ou não, como ocorreu uma vez, quando a escola estava sem internet e ficamos esperando por cerca de 20 minutos, até o professor confirmar que não seria possível a aula pela plataforma.

O modelo híbrido também nos trouxe o desafio de nos comunicarmos com os alunos que estavam em sala. Como já mencionado anteriormente, às vezes o áudio não colaborava e eles não conseguiam nos ouvir direito, nem nós a eles. Isso nos dava noção quase nula sobre o que estava acontecendo na sala e sobre a recepção dos alunos com relação às regências. Houve uma aula, inclusive, em que o professor teve problemas com o equipamento dele, e, embora o Google Meet estivesse conectado, não era possível ver e nem ouvir a sala de aula. Ficamos completamente no escuro sobre se o que estávamos fazendo estava sendo efetivo para aquelas pessoas. Em geral, essa experiência do ensino híbrido nos fez sentir que continuávamos com a regência remota somente para aqueles alunos que continuavam em casa, enquanto os alunos na escola estavam em outra frequência, bem diferente da nossa.

Isso nos levou à percepção mais preocupante que tivemos, não totalmente relacionada às nossas regências, mas ao modelo híbrido em geral: os alunos em casa ficaram meio “de lado” durante o período do ensino híbrido. Eles não interagiam com os colegas e mal conseguiam interagir com o professor, pois era mais difícil ouvi-los de dentro da sala cheia de adolescentes. Quando o professor recorria ao quadro, tornava-se impossível acompanhar a aula integralmente. Além disso,

se o professor fosse um pouco mais longe do computador, ouvi-lo já ficava quase impossível. Por vezes nos questionamos o quanto esses alunos conseguiriam aprender dessa forma. Chegamos a cogitar mudar nossa estratégia de regências e preparar um plano direcionado apenas para quem terminaria o ano daquela forma, mas percebemos que já estávamos muito perto do fim do ano letivo para mudar o foco àquela altura.

Por fim, algo que nos marcou após passarmos pelo período remoto e pelo período híbrido, foi perceber que, mesmo após um ano letivo inteiro acompanhando a mesma turma, acabamos estabelecendo um relacionamento superficial com os alunos. Nos esforçamos bastante para entregar o melhor que pudemos dentro das condições que tínhamos, mas não deixamos de sentir que, talvez, estar presencialmente com os alunos nos permitiria conhecê-los melhor, saber mais sobre seus interesses e sobre seu nível de inglês, para conseguirmos preparar atividades mais direcionadas e, conseqüentemente, mais proveitosas para eles. Chegamos a fazer pesquisas com eles para que nos dissessem o que gostariam de aprender, mas o número de alunos que respondia às pesquisas sempre foi baixo. Claro que a relação estabelecida entre nós sempre foi de respeito e eles pareciam gostar dos momentos que passamos juntos, parecendo até ansiosos com a possibilidade de nos ver pessoalmente algum dia. Lamentamos que um ano inteiro tenha passado e esse dia não tenha chegado. A pandemia nos privou de uma experiência que seria única - proporcionando uma outra vivência, extremamente difícil, mas que nos fez crescer enquanto professores.

## A VOLTA DAS AULAS PRESENCIAIS: UM NOVO DESAFIO

Após um ano inteiro seguindo os modelos remoto e híbrido de ensino, a Seed-PR começou o ano letivo de 2022 com as aulas totalmente presenciais, uma vez que os professores já estavam totalmente

vacinados e os alunos já haviam recebido ao menos uma dose da vacina. Quando as atividades retornaram, em fevereiro, já estávamos perto do fim do programa, mas ainda tivemos algumas oportunidades para ir até a escola e acompanhar algumas aulas presencialmente. Novamente, ficamos com uma turma de 9º ano da mesma escola e conseguimos conduzir quatro regências.

Quando entramos pela primeira vez na escola, percebemos de cara a diferença na atmosfera comparando com o modelo remoto. O sentimento que tivemos é que aquela ali seria uma experiência mais “real” de sala de aula. Ao mesmo tempo, veio a insegurança: como faríamos agora que estávamos tão habituados a fazer tudo a distância? Embora com a mudança de ambiente, enfrentamos alguns desafios parecidos: mudanças constantes nos horários, incertezas sobre a aprendizagem do conteúdo e dificuldades em conseguir a participação dos alunos. No entanto, algo que não enfrentamos à distância, mas foi particularmente desafiador no presencial, foi a incapacidade de nos fazermos ouvir.

Se mudar os horários no modelo remoto já era inconveniente, no modelo presencial se tornou ainda mais difícil, uma vez que precisaríamos nos deslocar até a escola. Tínhamos que conciliar o PIBID com nossos compromissos pessoais e profissionais e até mesmo com a volta das nossas aulas na universidade. Para que fosse possível estarmos representados por pelo menos um de nós a cada semana, tivemos que nos dividir e até mesmo abrir mão de um compromisso ou outro para conseguir chegar à escola no horário da aula.

As incertezas sobre a aprendizagem dos alunos voltaram a assombrar nossos pensamentos. Como tínhamos pouco tempo para desenvolver um plano de regências mais robusto, focamos em trabalhar conteúdos relacionados a gêneros textuais conhecidos dos alunos: notícias de jornal, incluindo as notícias falsas, resenha de filmes e música. As atividades que desenvolvemos em sala foram quizzes, produções

textuais, preenchimento de lacunas e leitura de textos. Com essas atividades, percebemos que naquele momento em sala eles conseguiram apreender os conteúdos, mas não temos certeza sobre o longo prazo.

A efetiva participação dos alunos também foi uma questão para nós. Se no ensino remoto eles ficavam calados, desta vez notamos que apenas alguns efetivamente prestavam atenção em nós e participavam das atividades. Por exemplo, em uma atividade de produção textual, conseguimos que 12 dos quase 30 alunos nos entregassem a atividade. Alguns ficavam calados, outros conversavam com os colegas, outros sequer olhavam em nossa direção. Apesar desse cenário parecer desanimador, procuramos ficar atentos àqueles que estavam interessados e entregar o melhor que podíamos para eles. Ao mesmo tempo, os que demonstravam mais interesse eram os que pediam silêncio aos colegas.

Numa visão geral, nenhum desses desafios foi tão grande quanto o de nos fazer ouvir. O cenário não era dos mais favoráveis: dias muito quentes em uma sala grande, repleta de adolescentes de 13 ou 14 anos, e com o ventilador ligado. Nossas vozes simplesmente ficavam baixas demais por baixo da máscara de proteção e isso parecia comprometer um pouco o diálogo que tentávamos ter com a turma. Se déssemos a menor brecha possível, já começavam as conversas e conseguir retomar a atenção para nós era uma atividade muito trabalhosa. Por vezes, contamos com a ajuda dos próprios alunos, que pediam silêncio aos colegas, conforme mencionamos acima.

De toda forma, embora esse relato demonstre que não tivemos um caminho fácil, enfrentando várias dificuldades, seja no ensino remoto ou no presencial, podemos dizer que tiramos o melhor proveito de nossa experiência no PIBID num contexto tão atípico quanto o que vivemos. Fomos capazes de enfrentar cada um dos desafios mencionados aqui com resiliência, sabendo que eles só teriam a acrescentar na nossa jornada para nos tornarmos professores de língua inglesa. Olhamos para essa vivência com carinho e nos sentimos orgulhosos do que conseguimos conquistar.

Gerson Linzmayer

**Os obstáculos no PIBID  
remoto e aprendizados  
que devemos levar  
para a frente**

Em 2020 eu ingressei no curso de Letras Inglês e, neste mesmo ano, todos nós começamos uma nova realidade. Uma realidade repleta de restrições e privações, consequência da pandemia de COVID-19. Mesmo tendo pouca experiência de ensino, que se resumia a dar aulas de reforço de matemática e física para parentes, e não cursar disciplinas focadas em ensino até então, decidi me inscrever para o processo do PIBID, uma vez que já tinha um domínio considerado avançado da língua, pelo menos segundo um certo curso particular de ensino. Esperava entrar na lista de espera, mas meu nome estava na lista de escolhidos para o projeto. A oportunidade surgiu, e eu não a desperdicei.

Devido a minha falta de experiência com ensino, eu decidi que seria mais adequado me focar em gerar conteúdo complementar para as aulas, priorizando revisar o material que foi ou ainda seria apresentado pelo professor Marcos, responsável pelas aulas de inglês no colégio Beatriz Ansay. No entanto, eu queria adicionar algo para tornar este conteúdo mais interessante, por isso, decidi usar quadrinhos para demonstrar e reforçar com exemplos os temas da aula.

Logo no começo das atividades deste PIBID remoto, nós pudemos perceber algumas dificuldades que se tornaram constantes durante todo o período. O começo das atividades, ainda antes de participar das aulas nos colégios, se sucedeu focando em leitura e discussão on-line de material disponibilizado por nossa coordenadora, a professora Aline. Em outras palavras, há uma dependência constante de conexão à internet e de hardware adequado. Embora fosse possível perceber esta dificuldade em nosso grupo de pibidianos, a dificuldade se apresentou de maneira muito mais óbvia durante as poucas aulas em que pudemos acompanhar o professor Marcos ao fim do ano de 2020. Nesta turma que acompanhamos, apenas duas alunas eram presença constante durante a aula, reflexo da falta destes dois elementos. Seja pela falta de um aparelho para acompanhar a aula, seja pela falta de conexão, a adesão de alunos ao método remoto era muito baixa.

Esta foi a menor turma que acompanhei durante o PIBID on-line, mas nenhuma outra turma com as quais trabalhei passaram de sete alunos presentes ao mesmo tempo. Em outras palavras, mesmo com este método de aula, não éramos capazes de auxiliar a turma completa.

Esta turma com sete alunos, que mencionei acima, foi aquela com a qual mais tive contato durante o ano de 2021. Havia dois alunos que acompanhavam a aula de maneira mais ativa enquanto os demais alunos seguiam o fluxo. Escrevo que estes acompanhavam de maneira ativa, mas era principalmente pelo chat do Google Meet, ferramenta utilizada para apresentar as aulas. A maioria dos alunos não ligava o áudio para falar. Isto pode ser consequência de vários fatores, como a timidez, a falta de confiança em sua própria habilidade com a língua inglesa, a falta de um microfone, entre outros. Havia uma aluna que ocasionalmente ligava o microfone, mas para fazê-lo, precisava logar com outro dispositivo para usar o microfone. Este processo trabalhoso torna compreensível que ela evitasse responder oralmente. Por que participar com o áudio se é mais simples digitar?

Em geral, as turmas eram bem comportadas no chat da aula, ainda assim, é impossível manter o foco pelos cinquenta minutos de aula. Isto é difícil para nós, adultos, e não seria diferente para uma turma de adolescentes. Ocasionalmente, as conversas paralelas apareciam no chat, muitas vezes estas eram tangenciais ao conteúdo da atividade e em outras vezes eu não era capaz de identificar a origem de tal conversa, dado o grau de abstração que alcançavam. Esta perda de foco podia se tornar um problema maior do que uma simples conversa durante uma aula presencial: uma conversa em ambiente presencial pode afetar dois ou três alunos apenas, mas a conversa no chat sempre afeta a turma toda. Respostas se perdiam no meio de conversas paralelas que distraíam os demais alunos. O professor Marcos sabia trazer o foco da turma de volta, mas isso é uma prova de sua experiência na profissão. A plataforma tem poucas ferramentas para auxiliar o professor neste

processo. A única ferramenta para evitar estas conversas paralelas que a plataforma traz é desligar o chat, algo contraprodutivo pois é a maneira que a maioria dos alunos usa para interagir com a aula.

O uso do Google Meet permite que a aula ocorra, mas é muito restritivo. Por um lado, eu não sou capaz de reconhecer os alunos se os visse na rua pois a maioria nunca abriu a câmera. Por outro lado, seria incoerente exigir que os alunos a abram, pois o consumo de dados poderia afetar negativamente a qualidade da imagem recebida, prejudicando a experiência para os alunos. Sem ver os alunos, não é possível verificar suas expressões faciais para perceber se estão compreendendo a matéria ou se estão considerando o conteúdo chato. Este meio utilizado impede que se entenda completamente o que se passa do outro lado, conhecimento que poderia auxiliar na escolha de um método diferente, quando necessário. Mesmo o uso do chat afeta negativamente a experiência de alunos que acompanham por celulares pois a tela é reduzida para que a ferramenta possa apresentar o teclado.

Os softwares usados podem ser escolhidos pela instituição de ensino, buscando um padrão considerado adequado, sendo um exemplo a adoção do Google Meet e do Google Classroom, mas não existe um padrão sobre o hardware usado pelos alunos. Enquanto um determinado aluno pode usar um computador desktop junto com um monitor, outro aluno pode acompanhar a aula em um celular com tela de 4 polegadas. Qualquer atividade proposta deve levar esta informação em conta. Quando se prepara o material para a aula é comum adicionar cores e detalhes para tornar os slides mais interessantes, mas isto é o melhor para todos alunos? As cores das fontes garantem que o texto é legível? O tamanho da fonte está adequado? Quanto texto pode ser adicionado a um slide? Para testar meus slides, eu costumava abrir a apresentação em uma aba que ocupava apenas uma fração de meu monitor, tentando emular a experiência do aluno. Não era uma solução perfeita, mas foi a ideia que me ocorreu para tentar remediar esta dificuldade.



Um exemplo sobre este processo de testar o conteúdo foi quando eu e um colega do PIBID, o Henrique, elaboramos uma atividade baseada em uma charge e em uma notícia que retratam um evento ocorrido em setembro de 2019, chamado Storm Area 51. Este acontecimento juntou múltiplas pessoas próximas a uma base militar americana afirmando que se todos corressem em direção ao complexo militar igual ao Naruto, um personagem fictício de quadrinhos, o exército não seria capaz de impedi-los de entrar e obter provas de que alienígenas existem. Enquanto a reportagem, publicada no site da revista Time, se focava no evento e na filmagem de um jovem correndo abordando o assunto de um modo leve e descontraído, a charge apresentava um humor mais ácido. Esta apresentava que haveria sim aliens, mas não aqueles verdes e cinzas da ficção. Os aliens seriam imigrantes ilegais, uma crítica à abordagem do governo americano com relação a pessoas de outros países e uma brincadeira interessante com o significado da palavra. Consideramos que ambos textos têm grande valor para discussão, mas como poderíamos adaptar para uma aula?

Iniciando pelo texto da revista Time, a reportagem era curta com cerca de vinte linhas divididas em quatro parágrafos. Ela é escrita em língua inglesa e criada para público americano, sendo uma excelente fonte e exemplo da linguagem usada em contexto real. Ainda assim, era um texto longo e complexo demais para a proposta de aula. Se usássemos o texto como escrito originalmente, seriam necessários muitos slides cortando parágrafos pela metade, uma vez que estes eram muito extensos para uma única tela. Portanto, optamos por adaptar o texto, retirando partes que consideramos menos relevantes ou repetitivas. O leitor médio da revista pode precisar de uma explicação sobre o que é Naruto, mas os nossos alunos já têm alguma ideia do que se trata e do que foi o evento.

A charge não precisou de adaptações, pois era apenas uma imagem, no entanto, sua compreensão não era tão simples. No Brasil,

quando se ouve a palavra alien é normal pensar na imagem de seres extraterrenos, mas em inglês pode-se entender como estrangeiro. Era apenas uma imagem em um slide, mas a discussão deveria ser realizada em sala. Foi necessário verificar apenas se a imagem permanecia inteligível em uma tela menor. Se não fosse possível de se compreender seu conteúdo, existia a possibilidade de sermos forçados a descartar este material para elaborar a atividade. Seria uma perda lastimável, dado seu valor crítico e intelectual.

Além destes materiais, precisamos definir como seria a apresentação do conteúdo nos slides. Uma sugestão de meu colega era usar as cores características do personagem Naruto, para tentar deixar os slides mais interessantes. Fizemos um exemplo, mas usar estas cores prejudicava a legibilidade dos slides. Para evitar este tipo de dificuldade, eu me habituei a usar o preto e branco pois esta combinação garante uma excelente legibilidade, embora seu uso seja considerado desinteressante. No momento em que nós elaboramos esta aula eu não entendia muito sobre como trabalhar contraste entre cores, então perdi a oportunidade de tornar o slide mais interessante. Poderíamos manter um tom de azul mais escuro para o fundo, o branco para as fontes e um laranja mais claro para detalhes e outros elementos. Ainda não entendo muito sobre como trabalhar as cores em apresentações, mas tenho lido um pouco sobre o tema para tornar minhas aulas melhores.

Voltando às reportagens, este material foi selecionado porque consideramos que possuía grande valor para discussão, além de ser um texto que podemos utilizar facilmente para trabalhar o passado simples, tema discutido em aula. Falar sobre algo que ocorreu em 2019 é uma boa maneira de apresentar exemplos deste tempo verbal. Como optamos por adaptar o texto da reportagem, uma das mudanças que realizamos foi transformar o tempo presente para o passado.

Buscar material que julgava interessante podia tomar bastante tempo. Além de atender o assunto trabalhado em classe, de ter um texto adequado com a faixa etária dos alunos e de ser relativamente coerente com a realidade vivida pela turma, ele deveria ser compreensível em uma tela pequena. A maioria dos quadrinhos é dividida em painéis que permitem o foco seguindo um determinado ritmo ditado pela aula, aspecto que era ideal para minhas atividades. No entanto, este formato não é uma regra. Há o caso de algumas charges e quadrinhos publicados na internet: estas usam um painel único na orientação vertical, característica que resulta da mudança que vem ocorrendo em que há menos telas de computadores e mais de celulares. Como a apresentação da aula ocorre pelo google meet a partir de um computador, o padrão é a tela na horizontal, dificultando o uso deste tipo de material.

Era comum visitar o arquivo de artistas olhando desde suas obras mais recentes até o conteúdo de vários anos atrás, tudo para encontrar aquele uso específico de uma regra ou de uma classe gramatical. Como ler quadrinhos é um hobby meu, em minha memória eu sabia onde encontrar alguns exemplos úteis, eu só não lembrava a data de publicação. Era uma grande felicidade quando localizava algo que sabia que seria útil em atividades futuras.

Outra dificuldade era tentar buscar formas diferentes de quadrinhos para apresentar meios diferentes da mídia para os alunos. Provavelmente, eles já conheciam as charges e os quadrinhos tradicionais como os da Mônica, mas há elementos diferentes presentes em outros estilos de quadrinhos de outras regiões do mundo, como os mangás (quadrinhos japoneses) com sua leitura da direita para esquerda, webtoons (quadrinhos coreanos) com seu foco no elemento de rolagem de tela, natural do meio digital, etc. Ao buscar estilos diferentes eu me afastava de minha zona de conforto e precisava fazer uma pesquisa mais aprofundada sobre a mídia: porque é produzida de certa forma, qual sua origem. Com o resultado desta pesquisa eu criava um texto em inglês para trabalhar com os alunos.

Eu sempre tentei buscar quadrinhos para utilizar como complemento do assunto trabalhado em aula, mas isso não significa que sempre era possível encontrar algo interessante. Houve uma atividade do Aula Paraná, responsável pelo conteúdo apresentado em aula, que relacionava os festivais japoneses com a árvore símbolo do Japão, a cerejeira, com o foco da classe em trabalhar palavras usadas para realizar descrições. Curiosamente, não fui capaz de encontrar um quadrinho satisfatório como material de suporte, então tentei trabalhar elementos relacionados. A primeira das atividades que elaborei para esta aula foi apresentar árvores ícones brasileiras e palavras que normalmente as descrevem, por exemplo, o Ipê amarelo é considerado resistente, patriótico etc. Já a segunda atividade foi selecionar personagens de jogos e desenhos nomeados com base em plantas, tentando identificar quais elementos da personalidade desses personagens refletem no nome que receberam, por exemplo, com uma personagem de Sonic chamada de Rose. Ela pode ser relacionada tanto com o amor, sendo o par romântico do protagonista, mas também com o aspecto de saber se defender, lembrando os espinhos da flor. Acredito que esta foi uma das atividades em que recebi uma resposta mais morna da turma. Lembro do comentário de uma aluna: “porque ele está falando disso?”. O que é escrito fica no chat. Esta é provavelmente a aula que preparei que menos gostei.

Gerar atividades para realizar em aula pode ser uma tarefa desafiadora. Se você propõe uma questão em que o aluno precisa elaborar seu pensamento, o chat do Google Meet é a pior forma de comunicação possível. Não era possível de se verificar se os alunos estavam escrevendo algo e é um processo muito mais trabalhoso do que responder em sala de aula. Para tentar agilizar o processo e tornar a aula mais dinâmica eu usei questões de múltipla escolha para facilitar a resposta dos alunos. Para não ser tão simples, eu indicava o porque as demais alternativas eram incorretas após os alunos responderem. Entretanto, usar questões de múltipla escolha apenas pode tornar as atividades desmotivantes, então eu tentava elaborar questões com

roupagem diferentes, como completar lacunas nos quadrinhos que usava como base para as atividades. Ainda assim, eram atividades de múltipla escolha, mas pelo menos tentava trazer variedade.

Uma sugestão da nossa orientadora do PIBID, a professora Aline, foi de adicionar questões discursivas ao final das aulas, baseadas nas experiências dos alunos, para que estes pudessem ter uma participação maior no processo. Eu conseguia entender a lógica desta ideia, mas não sabia quão eficiente seria em uma turma que não abria o microfone. Segui o conselho e o resultado obtido é suficiente para compreender a diferença de experiência no ensino que ela tem. Por deixar esta etapa para o final da aula, foi possível descontrair um pouco e deixar mais tempo para os alunos responderem, e como responderam. Foi uma das atividades em que houve mais participação da turma. Várias respostas eram em português, mas isto me permitia explicar como formular estas frases em inglês. Tentava usar o assunto trabalhado em aula para dialogar com os alunos. Foi, certamente, uma experiência das mais satisfatórias.

Na metade final de 2021 foi necessário realizar mudanças no processo que seguíamos. As aulas on-line foram terminadas para se focar apenas em aulas presenciais, mas nem todos puderam retornar. Havia pais que não se sentiam seguros para permitir que seus filhos voltassem presencialmente. Mesmo nós do PIBID não fomos autorizados a participar presencialmente, uma vez que nem mesmo nossas aulas na faculdade eram presenciais. Havia uma determinação que as aulas ministradas pelos professores deveriam seguir o material do Aula Paraná, mas nem mesmo os responsáveis pelo serviço continuaram a gravar o conteúdo que era disponibilizado em um canal do Youtube. Uma sugestão de nosso professor no colégio Beatriz Ansay era gravar aulas on-line para aqueles que não poderiam acompanhar presencialmente. Esta foi uma experiência nova para mim, que não entendo nada sobre edição de vídeo e de áudio.

Eu fiz a maioria das atividades para o PIBID individualmente, pedindo sugestões para minha coordenadora quando estava em dúvidas. Eu tinha bastante liberdade sobre como abordar o conteúdo, mas esta etapa foi muito diferente. Este material do Aula Paraná apresentava alguns problemas e trabalhar em cima deste material foi frustrante. Anteriormente, por não precisar elaborar atividades toda semana, eu podia trabalhar um conteúdo que eu julgava mais completo em que as atividades eram ligadas de algum modo com os quadrinhos e textos que usava para contexto. O mesmo não acontecia em diversas das aulas que gravei baseados no Aula Paraná: um texto abordava o assunto da aula e as atividades para os alunos eram sobre este tema, mas, muitas vezes, os exercícios não tinham ligação com o texto. Este era o material com que teria que trabalhar. Eu podia mudar partes, complementar, mas ainda seguia a estrutura proposta.

Ocasionalmente o material apresentava problemas de legibilidade ou erros gramaticais. Era necessário realizar uma checagem para corrigir estes problemas antes de gravar. Houve um caso em que um erro gramatical permaneceu na parte final da aula e percebi apenas durante a gravação. Eu não havia percebido anteriormente, durante a checagem. Foi frustrante perder aquela gravação, não apenas pelo tempo desperdiçado, mas por eu não ter percebido um problema tão simples. Eu poderia mencionar o erro e corrigir ali mesmo, verbalmente, mas eu me desconcentrei e decidi refazer do início.

Após adaptar o material eu gravava o vídeo. Eu não consigo lembrar quantos softwares testei até decidir pelo OBS em conjunto com google slides. Muitos de meus colegas preferem o Canva ou o Powerpoint devido a possuírem mais funcionalidades, mas ambos me deram mais dores de cabeça do que soluções.

No caso do Powerpoint eu não era capaz de fazer o software de captura de vídeo gravar o que desejava apresentar, consequência de usar duas telas em meu computador. Em outra tentativa de usar este

software, eu usei sua ferramenta de gravação própria. Era possível gravar vídeos para cada slide, que então eram unidos em um único vídeo com toda a apresentação. Este processo não foi satisfatório por eu não ser capaz de apresentar cada slide com um mesmo tom de voz e um mesmo ritmo. Em um slide eu gravava em um ritmo, mas no seguinte estava mais acelerado ou falando mais alto. Outra tentativa semelhante foi gravar áudios para cada slide, inserir na apresentação e usar o OBS para gravar a apresentação. Isto era mais fácil pois era mais simples de regravar um pequeno trecho de áudio. Infelizmente eu cometi um erro com relação a gravação de áudio: eu usei um gravador que gravava um arquivo em formato incompatível com o Powerpoint. Para não perder o trabalho já feito, busquei por conversores de áudio on-line. Infelizmente, esta solução também apresentava falhas, uma vez que determinados conversores tinham um limite de arquivos convertidos por dia, número inferior ao que eu necessitava. Diferentes conversores forneciam áudios em qualidades diferentes, então era necessário usar o mesmo programa. Considerando estas dificuldades encontradas, considerei mais adequado realizar as gravações de cada aula de uma vez só, o que me permitia manter um padrão com mais facilidade.

Para evitar o barulho da cidade, com gente martelando incessantemente e carros acelerando na rua, eu realizava a gravação durante a noite. Tentava gravar de uma vez, portanto, eu levava alguns minutos organizando meu equipamento e os programas que usaria na sessão da maneira mais completa possível. Queria diminuir a chance de ter que repetir o processo de gravação. Dependendo da duração da aula, a gravação apenas podia levar de 15 a 25 minutos. Não acho que houve alguma gravação que ocorreu perfeitamente, e sempre foi necessário refazer ao menos uma vez. Quando o problema na gravação ocorria no começo eu não me incomodava, parecia um incentivo para não perder o foco. Agora, quando estava no fim da gravação e um problema se apresentava era difícil de lidar. Se recomeçasse uma gravação mais longa, eu não sabia se seria capaz

de refazer sem cometer erros. Neste ciclo de regravar as aulas era frequente terminar a gravação apenas no dia seguinte.

Mas, com tantas gravações, é de se esperar que o resultado estivesse de acordo com o que eu considerava ideal, correto? Não. Eu sempre fui uma pessoa tímida e minha pronúncia não é das melhores. Meu equipamento também não era o mais adequado para gravar áudio e vídeo, e sempre é possível ouvir um chiado ao fundo. Parece estranho, mas eu tenho mais dificuldade em falar olhando para a câmera durante a gravação do que para os alunos durante a aula usando o Google Meet. Durante a aula, se ocorre um problema, você se corrige e segue em frente, mas a gravação é diferente. Os erros ficam. Eu gravava várias vezes e usava a versão que ficava mais adequada. Eu assisto muito material gravado no Youtube e em plataformas de ensino on-line, então eu tenho um entendimento sobre o que é um padrão de vídeo realmente bom, porém, eu sei que no momento eu não consigo chegar neste patamar.

O processo de aprendizado neste período de pandemia demonstrou como a sociedade não está completamente preparada para permitir um ensino completamente remoto a todos os alunos. Para se ensinar a distância é preciso conhecimento em determinadas áreas que não seriam necessárias presencialmente. A experiência que tive foi de grande valor para compreender o que é estar do lado de quem tem que ensinar através de um monitor, tanto pelos aspectos positivos como pelos negativos.

Em nosso curso de graduação já existe uma disciplina voltada ao uso de tecnologia para ensino. No entanto, esta ainda foi idealizada com o ensino presencial sendo o foco principal, em que as tecnologias complementam e auxiliam o processo de ensino, como ferramentas. Este foco não é necessariamente errado, mas o período de ensino remoto demonstrou que é preciso entender a importância que o ensino a distância tem. Se o ensino remoto não for bem planejado, a sua eficácia será



muito limitada e inferior ao ensino presencial. Durante o início da pandemia, nós todos estávamos aprendendo sobre como utilizar este método de ensino, mas agora já temos experiência, tanto os alunos como os professores. Esta experiência deve ser aproveitada para criar e atualizar estas disciplinas voltadas ao uso de tecnologias nas universidades, pois o uso do ensino remoto não deve e não será abandonado com o abrandamento das restrições que sofremos pela contenção da COVID-19.

Gabriella Toaldo Buzatto

## **Desafios em fases diversas do PIBID:**

meet, oficina remota  
e tentativas no presencial

Através deste relato contarei sobre as experiências vividas por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. “O PIBID tem como objetivo incentivar e qualificar a formação de estudantes que optaram pela carreira docente” (BURGGREVER; MORMUL, 2017, p. 98). Portanto, o programa aproxima a universidade – pública ou particular- das escolas públicas e traz a realidade de um futuro próximo. Apesar das disciplinas dos períodos finais serem voltadas à prática do estudante de licenciatura, como estágio obrigatório, a proximidade promovida pelo PIBID nos primeiros quatro semestres da graduação é tão importante quanto elas. Afinal, aproxima o aluno universitário de uma sala de aula, independente do período.

Em 2019, participei do Edital – Nº 39/2020- DIRGRAD-CT de seleção de estudantes para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, para o núcleo de Língua Inglesa. Entrei no PIBID em plena crise da pandemia de COVID-19. Não tinham vacinas e nem previsão de retorno presencial das atividades, tanto na universidade quanto nas escolas. Foi, de fato, extremamente desafiador. Todos, alunos e professores, estavam passando por um processo de adaptação, buscando alternativas e metodologias que fossem suficientes para uma aprendizagem efetiva através do ensino à distância. E, para que ocorresse uma aprendizagem a distância, eram necessárias as ferramentas para acesso das aulas. Segundo Costa e Nascimento (2020) devido a essas grandes transformações, ficou em evidência a desigualdade entre os alunos, estas que pareciam camufladas no ensino presencial. As mais visíveis foram a desigualdade social, tecnológica e econômica. Em um contexto real de ensino remoto, fica em completa evidência o quanto toda essa desigualdade afeta de forma prejudicial. O aluno nem sempre tem uma boa internet ou um computador para acompanhar as aulas e isso dificulta a aprendizagem de uma forma geral. E, cabe ao professor tentar adaptar a proposta da aula, às vezes, uma pequena alteração pode fazer toda diferença. Afinal, há propostas

que podem parecer simples, mas, no final, os resultados poderão ser gratificantes. Antes de tudo, o professor deverá analisar alguns fatores, como: conteúdo, turma, etc. Às vezes, uma proposta muito elaborada exige que o aluno tenha acesso a muitos recursos externos e, dependendo dos fatores citados, alguns poderão ser prejudicados ou ter sua aprendizagem desfalcada por conta disso. Toda atenção é necessária, quando falamos do ensino remoto em uma escola pública. Como educadora, vejo que esse é um bom norte, acredito que buscar o melhor para todos é, com certeza, sempre um bom caminho!

Iniciei a minha jornada no Colégio Estadual Leôncio Correia junto com meus colegas de classe Guilherme e Luciane, com uma turma do 9º ano; o professor regente da disciplina, atualmente, é o Professor Marcos de Sousa. Em trio, começamos as atividades, e optamos por regência de modo síncrono na plataforma Google Meet. Essa regência acontecia de 15 em 15 dias, mas acompanhamos as aulas toda semana. A turma era muito participativa, o que facilitou muito nossas atividades como iniciantes. Nosso objetivo era fugir do tradicional e envolver e melhorar a motivação da turma. Fazíamos pesquisas com os alunos para levar algo interessante. Contudo, sempre, antes da regência, planejamos o plano “A” e o plano “B”, por exemplo: o plano “A” era fazer uma atividade em uma plataforma externa durante a aula síncrona e, nessa aula síncrona (em outras também), observamos como a falta de recurso pode prejudicar a aprendizagem remota, por exemplo: falta de computador, falta de internet/wifi, etc. Nesse caso, pulamos para o plano “B” e aplicamos uma atividade que todos os alunos conseguiram fazer, naquele momento. Dessa forma, seguimos as regências e tivemos resultados satisfatórios. A visão geral durante a regência e o poder de adaptação fazem toda diferença. É importante que o grupo tenha essa energia e trabalhe unido para que o resultado final seja como o esperado. Assim superamos os desafios de ordem tecnológica e conseguimos resultados positivos de aprendizagem e participação.

Porém, apesar de todos resultados excelentes, esse modelo não estava sendo suficiente para mim, sentia que faltava algo nas regências ou que poderia ser adaptado de outra forma o conteúdo, por isso, fui em busca de novas alternativas dentro do programa. No final de 2021, conheci o modelo de “oficinas” dentro do programa e achei muito interessante. A oficina tem como objetivo ensinar inglês de forma divertida e descontraída com assuntos diferentes de sala de aula, não em uma turma estabelecida mas uma turma criada para esse fim e com certo interesse em comum. Esses assuntos são sugeridos pelos alunos e isso promove o protagonismo do aluno em sua própria aprendizagem. Todos os alunos que estudem no contraturno da oficina podem participar, com isso, há uma diversidade de idades e pessoas.

No momento em que eu estava procurando uma mudança, a Anna, minha colega, já trabalhava com as oficinas e estava sozinha, sem uma dupla. Aproveitei essa oportunidade, e começamos a trabalhar em dupla. Foi incrível, foi totalmente diferente do formato que eu estava. Trabalhamos com temas específicos e materiais como filmes, séries, músicas, etc. O grupo participante era de alunos de turmas do 9º ano. Fiquei pouco tempo realizando essa dinâmica, pois aconteceu no final do ano de 2021, mas foi muito legal, os alunos se interessavam muito por esse modelo por ser algo diferente, exclusivo. Uma aprendizagem descontraída, diferente do padrão estabelecido. É desafiador levar uma proposta diferente e conquistar a participação totalmente espontânea do aluno, principalmente, durante o ensino remoto que já é desafiador por si só. Contudo, podemos perceber a diferença do ensino quando inserimos um contexto que é do interesse do aluno, o quanto o aluno se aprofunda e dedica e, conseqüentemente, aprende a língua alvo.

Então, no começo de 2022, houve uma mudança muito radical. Os casos de infectados pela COVID-19 diminuíram bruscamente, possibilitando a volta das aulas presenciais. Eu contribuí inicialmente (em fevereiro) de forma virtual, mantendo contato com professor e ajudando da melhor forma, e agendando minhas atividades presenciais para

o mês seguinte (em março, o último mês do edital). Nesse momento, atuei colocando-me à disposição para ajudar os alunos com o conteúdo aplicado em atividades de reforço e revisão. No entanto, por mudanças contínuas de agenda, não consegui realizar muitas atividades dos encontros presenciais, por dificuldades de conciliar com a minha agenda pessoal. E essa foi justamente uma das dificuldades, a constante troca de horários e o espaço pequeno da língua inglesa na grade curricular.

Em suma, passar pelo PIBID durante a COVID-19 me fez lidar com situações inesperadas, inclusive com o trabalho sendo desenvolvido em três grandes “ondas”: turma remota, oficina remota e, finalmente, turma presencial. Todo esse impacto foi inevitável e necessário, dessa forma, sinto que com essa bagagem posso ser uma profissional cada vez melhor, cada dia mais preparada para situações adversas que possam cruzar o meu caminho. Lidar com novos desafios e sofrer pelo impacto causado por eles, muitas das vezes, é difícil, mas necessário.

## REFERÊNCIAS

BURGGREVER, Taís; MORMUL, Najla. A Importância do PIBID na Formação Inicial de Professores: Um Olhar a Partir do Subprojeto de Geografia da Unioeste-Francisco Beltrão. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia-MG, v. 8, n. 15, p. 98-122, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N15/Art6-v8-n15-Revista-de-Ensino-Burggrever-Mormul.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2022.

COSTA, Antonia; NASCIMENTO, Antonio. Os Desafios do Ensino Remoto em Tempos de Pandemia no Brasil. **CONEDU VII Congresso Nacional de Educação**, out. 2020. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD4\\_SA19\\_ID6370\\_30092020005800.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_SA19_ID6370_30092020005800.pdf). Acesso em: 10 mai. 2022.

Alice Mandaj Valente

Julia Squerzzato Albara

Pedro Lucas Silva Pereira Alves

# **Os pibidianos em adversidades tecnológicas:**

do ensino remoto ao híbrido,  
muita superação e aprendizado

## CONTEXTO E PROPOSTA DE REGÊNCIAS

Nossas regências de inglês dentro do PIBID foram ministradas para a turma matutina do 3º ano-B do Ensino Médio da Escola Estadual Paulo Leminski, localizada em Curitiba. Os encontros entre os alunos e os bolsistas do PIBID tinham duração de 40 minutos aproximadamente, porém a aula contabilizava 50 minutos. Esses consistiam na presença dos integrantes do grupo de PIBID e da professora da disciplina de inglês em todas as aulas oferecendo mediação. As regências, por conta da pandemia ocasionada pela COVID-19, iniciaram-se de forma totalmente remota, e, aos poucos, passaram para o modelo híbrido, resultando em adaptações por parte dos bolsistas.

Esses buscaram trazer temas relevantes para a idade dos alunos, desse modo, filmes e séries foram o tema principal para as regências durante o ano letivo. Conforme Parisi e Andon (2016) no artigo *"The Use Of Film-Based Material For An Adult English Language Course In Brazil"*, os bolsistas decidiram-se por seguir a linha de pensamento de conectar a cultura e a habilidade linguística para oferecer uma educação contextualizada e autêntica aos estudantes por meio do contato direto com a língua alvo e abordar temas do interesse dos discentes para discussão. A partir do material utilizado, séries e filmes, os alunos foram induzidos a praticar as habilidades de escrita, produção oral e compreensão auditiva em língua inglesa. De modo que um dos objetivos previstos pelos integrantes do grupo de PIBID foi de proporcionar aos alunos contato direto com a língua alvo e trazer temas do interesse dos discentes para discussão.

De modo a elucidar, as aulas funcionaram da seguinte maneira: um gênero cinematográfico ou tema era escolhido para ser trabalhado durante duas semanas e, a partir disso, dois filmes ou duas séries eram recomendados para os alunos. Em relação aos temas, as regências tinham seus planejamentos feitos com antecedência, priorizando revisão



de conteúdos, interpretação de texto voltada para o ENEM e também foco gramatical quando fazia-se necessário. Os conteúdos midiáticos eram escolhidos por meio da plataforma de *streaming Netflix* ou eram de acesso gratuito. Além disso, outro fator relevante era a classificação indicativa que deveria ser baixa, nessa conformidade, evitava-se conteúdos sensíveis que continham violência, sexo, entre outros.

Os encontros aconteciam a cada duas semanas. Em uma semana era realizado um encontro síncrono e, na posterior, um encontro assíncrono com o tema da semana anterior por meio de um questionário no *Google Forms*. Ademais, nesse mesmo arquivo havia as instruções para a próxima aula síncrona, como as recomendações de filmes e séries para discussão do próximo gênero a ser trabalhado. Vale ressaltar que os alunos podiam dar sugestões para as aulas. Portanto, os temas trabalhados durante o ano foram: comédia e sitcoms; viagem no tempo; animação; terror, Halloween e suspense; aventura e ação; musicais; mistério; esportes; video games e, por fim, a representação do mundo real nos filmes de modo a expô-los em uma composição de texto para o vestibular ENEM.

## LIDANDO COM O ENSINO REMOTO

O ensino remoto não era anteriormente realizado nas escolas de ensino regular, visto que ocorreu devido a necessidade trazida pela pandemia de COVID-19 e modificou completamente a dinâmica antes existente. Portanto, em diversos momentos, barreiras tiveram que ser superadas durante o curso do planejamento com a finalidade de fornecer o ensino a todos nesse novo sistema. Esse foi conduzido pela plataforma *Google Meet* pelo qual o link para adentrar na aula era postado cinco minutos antes pela professora no *Google Classroom* da disciplina. Com isso, os alunos acessavam o link e esperávamos a maioria

principiar. Assim, os minutos iniciais eram direcionados a chamada e chegada dos alunos que costumavam estar em outra aula on-line.

As dificuldades apresentaram-se durante o período de aulas decorrente de fatores que não dependiam exclusivamente dos professores pibidianos, por exemplo, conexão com internet, velocidade dos recursos tecnológicos utilizados, disponibilidade de microfones e câmeras, barulhos externos, entre outros. Sendo assim, esses problemas acabam proporcionando um sentimento de ansiedade em defrontar os novos aspectos do ensino dissociado das partes envolvidas, como também, o elaborar e administrar os recursos e materiais. Exemplificativamente, uma das soluções para a complicação em relação aos computadores envolveu todos os integrantes do grupo em conjunto de maneira que ao apresentar a aula, todos possuíam a apresentação aberta caso fosse necessário fornecer assistência em algum momento. Todavia, muitas vezes essa solução fazia com que os computadores apresentassem maior lentidão, além disso, enquanto um apresentava, não era possível observar a si e ao *chat*, sendo este a maior ferramenta dos alunos para comunicação, havendo sempre um dos docentes como mediador das informações. Consequentemente, se um aluno abrisse o microfone, era necessário contar com a ajuda do outro e, mesmo assim, perder certa parte da interação.

No que se refere ao acesso às aulas, é possível observar que mesmo o ensino sendo remoto e não existir uma troca física de salas, ainda deve ser mencionado que existia uma margem considerável de atraso devido ao novo acesso diário, a velocidade da internet e a probabilidade de duração de outras aulas. Vale ressaltar que isso contabilizava preparação e tempo tanto dos alunos quanto para os bolsistas, já que cada semana possuía um novo horário e *link* e as partes das aulas deveriam ser devidamente organizadas em um curto intervalo de tempo. A turma era formada por 42 alunos dos quais, usualmente, 15, em média, estavam presentes. Dentre esses, durante todo o percurso do ensino remoto, não ligaram a câmera e apenas alguns ligaram o microfone.

Sendo assim, não foi possível conhecer agudamente os alunos de modo a melhor acompanhar a efetividade da docência. Entretanto, um considerável grupo participava usualmente pelo recurso do *chat*, por isso, o tempo de resposta se tornava mais longo fazendo com que o ritmo da aula fosse interrompido (nos referimos ao ritmo de digitação, em comparação com a fala imediata em aula presencial). Além disso, eles, ao verem que outro colega respondia à pergunta, não participavam. Exceto nos *warm-ups* no qual eles eram instigados pela professora a responder por meio do *chat* ou ativamente, isso fazia com que eles, posteriormente, abrissem o microfone para expressar seus pensamentos. Ainda que o fator da participação dos alunos fosse um problema recorrente (assim como costuma ser também no ensino presencial), era possível encorajar a participação de determinados alunos selecionando-os e exigindo respostas escritas e, em momentos de opiniões pessoais, até respostas orais eram fornecidas.

Por isso, foi desenvolvida a semana assíncrona para estimular esse tipo de interação e confirmar a compreensão do conteúdo de maneira a utilizar as habilidades de *reading*, *writing* e *listening* por meio de atividades diversificadas. Assim, era possível observar como os alunos se portavam com o conteúdo de modo prático em um espaço no qual geraria reforço e dúvidas que poderiam ser direcionados nas aulas seguintes. Mesmo que a participação variasse e muitas vezes metade ou uma parcela menor da turma respondesse ao formulário, era uma maneira de aproveitar-se de diferentes aspectos do ensino remoto e observar cada aluno para conhecê-los. Esse formulário era postado no *Google Classroom* da disciplina, porém a baixa taxa de participação foi um fator desmotivador, pois era um material importante desenvolvido que dependia de um horário que os alunos deveriam disponibilizar e, sem a obrigatoriedade, era usualmente não respondido.

Além disso, o planejamento inicial era desenvolver um *conversation club*, de maneira que os alunos pudessem treinar e conversar

utilizando a língua inglesa. Todavia não era viável prosseguir com esse planejamento, pois a única solução seria criar *breakout rooms* que, devido ao tempo e recursos tecnológicos, seria impraticável para todos os membros, o que tornou as aulas mais individualistas. Desse modo, baseava-se no engajamento dos alunos no *chat* e perguntava-se sobre a opinião deles em relação aos filmes apresentados com a finalidade de avaliar a efetividade do ensino, desenvolver futuras aulas e adaptar os recursos tecnológicos. Por isso, ocorreram mudanças na maneira na qual desenvolviam-se as aulas a fim de atingir os alunos, porém, muito do que gerava interesse a eles era inacessível em determinados momentos. Isso devido ao fato de que os jogos, vídeos e pesquisas extras exigiam a utilização de recursos tecnológicos, como a troca de guia no navegador e uma internet instável, os quais não era possível confiar sempre, especialmente, durante a temporada de chuvas. A princípio, para os docentes, era necessário também instituir a preparação e projeção dos slides, as cenas presentes neles, além de considerar administrar o som nas mesmas, e a utilização de sites quando necessário. Em suma, o sistema estava em uma fase de evidente desenvolvimento, sendo incorporado e aprimorado durante um notório período até que o ensino híbrido foi instaurado, resultando em uma nova adaptação.

## AGORA O ENSINO HÍBRIDO

Devido ao avanço da vacinação iniciou-se a volta das aulas presenciais, e com elas, veio o ensino híbrido, o qual disponibilizava as aulas presenciais facultativas. Sendo assim, os alunos que se sentissem confortáveis poderiam retornar para a escola e aqueles que não se sentissem seguros poderiam acompanhar as aulas de forma remota através da plataforma *Google Meet*. Tendo isso em vista, as aulas aconteciam de ambos os modos para que todos os alunos tivessem a oportunidade de acompanhar as regências da maneira que lhes fosse adequada.

A ideia do sistema híbrido pode parecer uma alternativa bastante inclusiva e de fato é, mas isso não isenta todas as dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos que precisaram se adaptar às tecnologias e à falta de recursos que, infelizmente, era a realidade de muitas escolas públicas. Posto isso, os professores precisaram mudar a forma como ministravam suas aulas e a didática que usavam, além de preparar um material inteiro novo e digital para os alunos, já que no ensino remoto não havia a possibilidade de trabalhar com o quadro negro ou livros físicos, por exemplo.

O sistema híbrido pode ter sido o mais desafiador deste ano atípico. A principal razão disso foi a falta de recursos de qualidade dentro das salas de aula, tais como microfone, televisão e computador. Durante a primeira regência feita no modo híbrido, percebemos que precisaríamos mudar algumas coisas para que houvesse entendimento durante as aulas. A primeira delas era a cor da apresentação, pois costumávamos usar slides na cor vermelha, para referenciar a cor da *Netflix* e o uso de filmes no ensino de língua estrangeira, mas a televisão que estava disponível para uso na sala de aula não deixava clara a imagem de certas cores, especialmente as mais vivas e escuras. Portanto, os alunos não conseguiram ver com clareza a apresentação que havíamos preparado para aquela regência e então tentamos conduzir a aula fazendo exercícios de conversação.

A outra dificuldade que enfrentamos durante as aulas foi em relação ao microfone do computador que ficava distante dos alunos e, portanto, tornava muito difícil a comunicação entre nós. Durante as regências era comum que os alunos nos escutassem, já que o som saía da televisão, todavia não era possível escutá-los. Assim, a professora Eliete precisava repetir o que os alunos falavam. Essa situação causou múltiplos problemas de comunicação e, por conta disso, perdeu-se muito tempo das aulas. Por fim, o terceiro tópico importante é sobre o fato de que, durante o modo híbrido, os alunos deixaram de responder aos formulários que mandamos para eles ao final das regências.

No modo remoto já fazíamos a mesma dinâmica, na qual ao final de cada aula os alunos recebiam um formulário do *Google* referente ao conteúdo e filmes da regência. Contudo, quando boa parte dos alunos mudaram para o ensino presencial, os formulários, que costumavam ser postados na plataforma *Google Classroom*, a qual muitos alunos deixaram de usar, também deixaram de ser respondidos pelos mesmos.

## CONCLUSÃO

Por meio da experiência compreendeu-se que o uso de filmes pode ser proveitoso para os alunos de modo que foi notória a ligação deles com o conteúdo que forneceu-lhes contato direto com a língua alvo, abordando temas do interesse dos discentes para discussão. Vale pontuar que mesmo que as aulas fossem proveitosas e geraram o aprimoramento dos bolsistas e dos alunos, existiram barreiras para se atingir os objetivos propostos. Ressaltando que em ambos os sistemas, remoto e híbrido, os professores e os alunos foram inseridos nesse meio com pouca instrução sobre o assunto, e tiveram que se adaptar e readaptar ao longo do caminho. Desse modo, os novos modelos de ensino e o PIBID ambos foram experiências novas, o que tornou o período de regências um aprendizado e superação constante. Além disso, destacamos a cooperação de bolsistas e alunos para manter o foco durante o sistema e atender às novas necessidades e demandas para fornecer o ensino.

Com isso, foi necessário um sistema de apoio de todas as partes de modo a auxiliar com a internet, apresentação, plataformas e aparelhos. É possível notar que houveram diversas dificuldades durante o ensino durante esse tempo pandêmico, e não era possível concluir precisamente a situação dos alunos. Contudo, vale ressaltar os pontos positivos como: devido ao ensino remoto, realizou-se exercícios propensos a funcionarem por meio virtuais, por exemplo,

transmitir vídeos sem problemas de áudio, apresentar fotos do tamanho necessário como também realizar uma busca no *Google* quando necessário durante a apresentação e realizar jogos on-line com participação, além de testes que os alunos poderiam acessar facilmente pelo link postado no chat de modo a usufruir dos recursos oferecidos no ensino remoto e híbrido. Por último, em diversos momentos barreiras tiveram que ser superadas durante o curso do planejamento com a finalidade de fornecer o ensino a todos em dois novos modelos de ensino, como também, a compreensão do mundo, dos próprios bolsistas e dos alunos enriquecendo a prática docente.

Em suma, a experiência do ensino remoto, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e com o auxílio da professora da turma e da professora orientadora, possibilitou aos professores regentes a formidável oportunidade de aplicar conceitos abordados durante o curso de graduação de maneira prática e dinâmica, de maneira a melhor compreender a funcionalidade e subjetividade de cada aluno e do(s) modo(s) de ensino. Com isso, fomos aprimorando a capacidade de planejar, organizar, desenvolver e aplicar planos de aula diversificados e necessários para o processo de ensino e aprendizagem do aluno. Além disso, o programa foi uma porta de entrada para o conhecimento mais aprofundado do que realmente é estar em sala de aula e como lidar com a docência. O programa, pontualmente, ensinou não apenas a colocar em prática o que foi visto na graduação em Letras Inglês, mas também ensinou aos envolvidos realizarem uma desfragmentação das crenças que os bolsistas tinham sobre ensino e aprendizado nas escolas públicas. Ainda, outro fator importante a ser mencionado, no que se trata dos aprendizados trazidos pelo programa, é o entendimento de que os professores, por muitas vezes, precisam se adequar às mudanças que podem acontecer dentro do ambiente escolar, que podem ocorrer de forma rápida, como foi o caso da pandemia causada pela COVID-19.

Com base nisso, a pandemia nos trouxe tempos de dificuldades e adaptações, mas também nos trouxe o conhecimento de inúmeros recursos que talvez em outras condições teriam passado despercebidos, como foi o caso de alguns programas de jogos e interações que podem ser usados no ensino de língua estrangeira. Por fim, vale mencionar que através das aulas remotas alguns alunos que, por uma razão ou outra, se sentiam tímidos em sala de aula, conseguiram produzir mais nas aulas remotas, nas quais não se fazia necessário o uso da sua imagem. Portanto, o PIBID foi uma experiência desafiadora em certos momentos, mas extremamente rica em proporcionar conhecimento e práticas pedagógicas de uma forma que pudéssemos executar, vivenciar e refletir sobre as teorias aprendidas em sala de aula.



Andrea Ross  
Stephanie Antero

**Verdades  
do ensino remoto:**  
dificuldades e a falta do calor  
humano da sala de aula

## PRIMEIRAS ETAPAS

Neste capítulo, será apresentado um relato sobre a experiência e dificuldades encontradas no Ensino Remoto Emergencial (ERE) durante a realização das regências do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), pelas bolsistas Andréa Ross e Sthephanie Antero, que realizaram o projeto *Diary Journey* e gravaram vídeo aulas.

A dupla atuou com as turmas do 7º ano do Colégio Estadual Beatriz Faria Ansay, que oferta o Ensino Fundamental de 6º a 9º ano e o Ensino Médio, e está localizado na Rua Francisco Xavier de Oliveira nº 315, no bairro Tatuquara, em Curitiba, Paraná.

Segundo o Projeto Político Pedagógico<sup>6</sup> da escola, os alunos são em sua maioria do bairro Tatuquara, abrangendo: Jardim da Ordem, Jardim Ludovica, Moradias Santa Rita, Vila Pompéia, Vila Dona Linda, Vila Santa Luiza, Vila Raul Zanon, Vila Gralha Azul, Moradias Laguna e, também, loteamentos mais recente, como Terra Santa e Moradias Sarote, “o que provocou um aumento progressivo da clientela escolar e uma grande diversidade de hábitos e costumes dentro do Colégio” (PPP, [s.d], on-line).

O colégio possui dificuldades em relação a estrutura e a disponibilidade de professores. Além disso, grande parte da comunidade possui grandes dificuldades financeiras, emocionais e culturais (PPP, [s.d], on-line).

Devido a pandemia de Coronavírus, um momento extremamente difícil e desafiador em que se realizou o PIBID, em 2020 e 2021, a escola realizou o ERE por diferentes meios. Para os alunos sem acesso à internet, foi possível acompanhar as aulas por meio

6 Disponível em: [http://www.ctabeatrizansay.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/9/690/4610/arquivos/File/PROJETO\\_BEATRIZ.pdf](http://www.ctabeatrizansay.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/9/690/4610/arquivos/File/PROJETO_BEATRIZ.pdf)

da Aula Paraná que era transmitida em canais de TV. Eles também podiam retirar materiais complementares no colégio. Para os alunos com acesso à Internet, foi possível acompanhar o ano letivo pela plataforma *Google Classroom* e ter encontros síncronos com os professores pela plataforma *Google Meet*.

Tivemos a orientação do professor Marcos Alede para entender como as aulas eram organizadas e falar sobre a participação dos alunos e perfil e dificuldades da turma. Pudemos acompanhar alguns dos encontros síncronos para observar a aplicação dos conteúdos e como eram abordados.

Antes de decidirmos qual seria nosso projeto, tivemos alguns encontros com o professor Marcos e a professora orientadora Aline Sanfelici. Pelos interesses manifestados pela turma, segundo o professor Marcos, fomos incentivados a trabalhar com literatura em sala de aula, usando-a com o intuito de facilitar a aprendizagem e o contato com a Língua Inglesa. Além disso, ficou a nossa escolha quais habilidades, obras e foco daríamos ao nosso projeto.

## DESENVOLVENDO O PROJETO

### Concepção

A possibilidade de trabalhar com literatura em sala foi recebida com muito entusiasmo pela nossa dupla. Os professores deram sugestões e fizeram comentários sobre como poderíamos realizar nossos projetos. Durante alguns dias refletimos a respeito e nos planejamos para apresentar um esboço do nosso projeto literário.

Pensamos que apresentar um livro muito grande e cheio de textos seria um pouco intimidador para os alunos. O professor regente Marcos já tinha comentado que muitos não possuem muita autoconfiança, então acabam não se sentindo capazes em aprender a língua. Por isso, procuramos livros que tivessem uma mistura equilibrada entre ilustrações e texto. Encontramos a série de livros Diários de um Banana (*Diary of a Wimpy Kid*), que possui 15 livros e segue a vida de Greg Heffley, contando sobre as amizades, interesses amorosos, relacionamento com a família e a vida escolar. Os livros são contados em forma de diário e possuem uma linguagem simples e com situações que podem ser parecidas com situações que os alunos possam ter passado, e contam também com ilustrações relacionadas ao texto, facilitando assim a leitura. Essa escolha da obra literária foi fundamentada na afinidade com os alunos alvo teriam e na infinidade de propostas que o livro possibilita trabalhar em sala de aula.

Inicialmente pensamos em fazer para a turma do 1º ano do Ensino Médio, devido ao horário disponível que a dupla tinha, sendo assim faríamos uma oficina no contra turno. Planejamos, inicialmente, oito encontros, o primeiro para apresentar a dupla e introduzir o livro, seis encontros para trabalhar três trechos do livro e o último para finalizar o projeto e receber o feedback dos alunos.

Ao debatermos sobre nosso propósito e objetivo, nos deparamos com a necessidade de auxiliar e motivar a autoestima dos alunos e expandir suas percepções acerca da Língua Inglesa enquanto língua franca. Segundo Becker (2013), o inglês como língua franca (ELF) põe em questão o nativo do idioma em comparação com o número maior, e em expansão, de falantes provenientes de países com demais línguas-mãe e sem status de inglês como língua oficial. O ELF derruba então a noção de que a língua inglesa é voltada à comunicação com nativos e empodera os demais falantes a se apossar e manipular o idioma a seu favor e de seus propósitos comunicacionais, visando a adaptação e acomodação do usuário.

Tendo essa concepção como norte de nosso projeto, optamos por elaborar nossos planos de aula a partir dos temas de três capítulos da obra escolhida. Eles possuíam situações pertinentes da vida do personagem principal, situações sociais em que os alunos pudessem se reconhecer e relacionar. Essa seleção também permitia trabalhar a gramática, vocábulos e outros aspectos da língua, considerando propósitos comunicativos e interacionais. Ao fim de cada trecho trabalhado, era esperado que o aluno produzisse uma pequena redação que compusesse um diário, tal como Greg, em que relatasse uma experiência vivida similar ao qual o personagem estava vivenciando no capítulo proposto em aula. Deste modo, nossos encontros síncronos e assíncronos seriam quinzenais e alternantes entre si.

Os encontros assíncronos foram idealizados para que os alunos pudessem refletir acerca do debate levantado na aula síncrona e deixar aberta a janela para auxílios e dúvidas que viessem a ter sobre sua produção textual da semana. Essa seria entregue via *Google Forms* e sua correção e debate ocorreriam na semana seguinte. Desta forma, os recursos disponibilizados por nós poderiam ser o início de um maior reconhecimento não só da importância do inglês para sua trajetória como um reconhecimento de sua voz como futuro cidadão global, mas também a conscientização de que a língua não está dissociada de suas vidas, mas mais presente que nunca em seus cotidianos e realidades.

### **Primeiro encontro e desenvolvimento**

Conforme citado anteriormente, devido a pandemia da COVID-19, as dificuldades apresentadas pela comunidade escolar e suas famílias foram severamente agravadas e os alunos distanciados da realidade escolar. Para o nosso primeiro encontro, deixamos no mural de todas as turmas, no *Google Classroom*, uma postagem sobre o início do projeto, com uma imagem e uma breve descrição de como seria

o projeto. Essa postagem teve pouca adesão e no dia do encontro não houveram participantes. Permanecemos no link do encontro síncrono por cerca de uma hora, para caso algum aluno entrasse atrasado.

A ausência de alunos em nosso primeiro encontro foi desanimadora e afetou nosso planejamento. Decidimos voltar a criação e idealização do nosso projeto para que pudéssemos visualizar os caminhos que poderíamos seguir para viabilizar nossa ideia original e ter a participação dos alunos. Após aconselhamento do professor titular da disciplina e da nossa orientadora de PIBID, decidimos adaptar nosso projeto para um modelo de aulas estritamente assíncronas, conhecidas também como vídeo aulas on-line, e também foi recomendado mudarmos de turmas, pois as turmas do Ensino Médio já tinham outros projetos dos bolsistas do PIBID acontecendo ao mesmo tempo.

A partir dessas sugestões, decidimos pensar as aulas para as turmas do 7º ano do Ensino Fundamental, por consequência, trocamos o volume da série *Diary of a Wimpy Kid* e os capítulos escolhidos. As vídeo aulas on-line foram adaptadas de maneira a seguir nosso objetivo inicial: proporcionar uma aproximação da língua inglesa de maneira a ser instrumentalizada com as vidas e realidades dos alunos. Sendo assim, nosso foco permaneceu na produção textual por parte dos alunos com auxílio de vocabulário e estruturas trazidas fora e dentro das aulas.

O período das aulas gravadas permaneceu quinzenal, intercalando as semanas entre os encontros síncronos e os momentos dedicados à escrita da atividade proposta na aula anterior. Optamos por usar o recurso *Microsoft PowerPoint* para criar apoios visuais para os encontros, proporcionando uma experiência visualmente mais atrativa e dinâmica. Dos temas escolhidos, trabalhamos com vida extraterrestre, sonhos, biografias, relação com os pais e amigos, etc. Todas as aulas foram elaboradas em conjunto pela dupla, seja na adaptação do plano de aula ao novo modelo até a construção dos recursos audiovisuais. Optamos por fazer tudo em conjunto pois assim era possível discutir as possibilidades e detalhes que poderiam gerar alguma confusão para

os alunos ao assistirem as aulas. Para acompanharmos a assiduidade dos alunos e sua participação, as atividades eram elaboradas e criadas via *Google Forms*, com registro necessário do email do aluno para que fosse possível o processo de orientar, acompanhar e dar feedback.

Durante as gravações ficamos atentas para incentivar os alunos a responderem ou repetirem algumas palavras, assim eles não ficariam tão passivos ao assistir às aulas. Em alguns momentos, recomendamos pausar o vídeo e fazer anotações para consultas futuras. O projeto foi concluído em agosto de 2021.

Após o fim do projeto *Diary Journey*, fomos direcionadas a continuar com a gravação de vídeo aulas. Com a pandemia sob maior controle, as aulas presenciais foram retomadas, mas nem todos os alunos puderam retornar de fato. Também foram encerradas as exibições do Aula Paraná, dando lugar a plataforma Inglês Paraná. O professor titular trabalhava as aulas da plataforma presencialmente com os alunos e nós fazíamos uma versão do conteúdo para os alunos que estavam a distância.

Nessa etapa, cada uma ficou responsável por uma quantidade de aulas, trabalhando de maneira mais independente, mas continuamos a compartilhar informações acerca de como realizar as aulas e o que poderia ser interessante para complementar o que eles viram previamente na plataforma. Essas vídeo aulas também tinham apoios visuais e atividades disponíveis formuladas por nós.

## EXPERIÊNCIA E DIFICULDADES

Entramos no programa com altas expectativas, pois conhecidos e amigos que já tinham participado sempre teceram muitos elogios e contaram como engrandeceu suas práticas pedagógicas.

Tendo isso em mente, começamos muito animadas para pensar as regências, ter contato com os alunos e acrescentar na realidade escolar do colégio. Estávamos cientes de que nossa experiência poderia ser mais desafiadora devido a pandemia de COVID-19 e as adaptações feitas para que ocorresse o ERE.

Considerando a nossa experiência, acreditamos que poder gravar as video aulas e pensar em um projeto para ser feito a distância foi muito positivo. Tivemos que considerar muitos fatores que não estariam presentes em uma aula presencial. Vislumbramos um novo contexto escolar e adquirimos novas habilidades que acrescentam em nossa prática enquanto futuras professoras. Afinal, com a pandemia e a necessidade de distanciamento social, o ensino a distância se tornou a única realidade possível de muitos professores e alunos, e quanto mais preparadas estivermos melhores profissionais seremos. As tecnologias utilizadas proporcionaram um ambiente favorável para o desenvolvimento de habilidades necessárias para aquisição do idioma alvo, como listening, writing, reading, além de uma maior exposição e contato com a língua, através das mais diversas fontes de materiais autênticos.

Entretanto, os pontos positivos foram superados pelas dificuldades e problemas que enfrentamos ao longo de nossa regência. Logo no início de nosso primeiro planejamento houve a necessidade de reformulação, não por estar mal construído ou por não ser atrativo, mas devido a concorrência entre diferentes projetos simultaneamente e a falta de um canal melhor de comunicação com os alunos. Isso de certa forma, nos preocupou sobre o que tínhamos planejado, diminuindo, assim, nossa confiança.

Outra dificuldade que tivemos foi em relação à participação dos alunos. No início, enquanto novidade no contexto da escola, tivemos maior adesão por parte dos alunos, porém, ao longo dos encontros essa foi se tornando mais escassa. As aulas iniciais foram passadas durante os encontros síncronos do professor Marcos Alede, que incentivava os



alunos a participarem e responderem às atividades extras propostas por nós. Ao final do projeto, as aulas estavam sendo apenas disponibilizadas no *Google Classroom*, o que afetou diretamente a participação dos alunos. Essa participação acabava não chegando em nós bolsistas, pois eram poucos os alunos que comentavam alguma coisa ou que tinham dúvidas. O feedback dos alunos, essencial para a progressão das aulas e medidor da efetividade do mesmo, se esvaziou. Desta forma, apenas pudemos acompanhar o desenvolvimento deles pelas respostas que recebemos das atividades, o que a curto prazo se mostrou insuficiente.

Essa falta de feedback acaba sendo uma grande desvantagem quando se trabalha video aulas de forma assíncrona. Foi mais complicado acompanhar o desenvolvimento dos alunos, perceber o que poderia ser mudado ao longo do processo de aprendizado e saber suas opiniões. Acreditamos que o ensino é construído por uma via de mão dupla, onde nós como facilitadoras destes processos de ensino-aprendizagem, temos o dever de acompanhar o aluno dentro da jornada de descoberta de suas próprias capacidades e habilidade de resolução de problemas, sempre tendo o aluno como protagonista de seu próprio aprendizado. Com a falta de contrapartida e difícil acesso aos alunos ou acesso somente por meios institucionais - esse que os alunos por diversas vezes sentiam dificuldades de manejo -, nosso projeto foi marcado por diversas frustrações na tentativa de oferecer o melhor que podíamos dentro das nossas expectativas de uma regência que acrescentasse em suas trajetórias. Deixando em nós o sentimento de não ter entendido exatamente quais foram os impactos que causamos na vida dos alunos e de qual maneira absorveram o que foi exposto.

Nosso objetivo de instrumentalizar os alunos para conseguirem manipular o idioma de acordo com suas demandas sociais e culturais se tornou uma realidade cada vez menos palpável, conforme a regência progredia. Percebemos inúmeras dificuldades de entendimento do que era proposto, mas para além disso, por diversos momentos

nos perguntamos se de fato estavam lendo o que era pedido dentro das atividades. Entre as respostas recebidas, uma grande parte era monossilábica ou não abrangia o que era requerido. A correção proposta pelo Google Forms se mostrou ineficiente como única forma de avaliá-los e ao seu progresso. Pelo distanciamento não só físico, mas o que se mostrou também um distanciamento on-line, não conseguimos criar laços com os alunos como havíamos planejado, nos tornando assim, pessoas aleatórias em suas telas. Os laços afetivos mantidos dentro da relação professor-aluno-escola têm um papel essencial dentro de todo o processo de aprendizagem, pois possibilita que os filtros afetivos estejam positivos e abertos para receber o conteúdo planejado. Além do mais, sabemos que a construção dessa relação não é mediada apenas por conteúdos programáticos e ministrados, mas pelo envolvimento e interesse na vida dos alunos e suas múltiplas realidades. Gostaríamos de ter tido a oportunidade de ver os alunos como universos particulares a serem explorados e expandidos, entretanto nos deparamos com perfis sem nenhuma identificação pessoal, a não ser por seus nomes completos.

Com essa experiência pudemos perceber que a permanência do ERE por um período muito prolongado, ultrapassando o período necessário e a sua função inicial, de ser uma alternativa emergencial para o ensino, pode trazer desvantagens e danos para o desenvolvimento escolar e para a formação dos alunos. Em conjunto a isso, para que o aprendizado flua e ocorra tranquilamente é necessário que diversos fatores, como tecnológicos, emocionais e educacionais, estejam alinhados, mas isso acaba não acontecendo na realidade, há a falta de acesso às plataformas dispostas, pelos alunos não possuírem os equipamentos necessários, falta de compreensão do que era solicitado e até certos graus de dificuldade com o ambiente digital.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID nasceu no Brasil com o papel fundamental de unir teoria à prática, ou seja, promover oportunidades aos professores em formação de aplicar todo arcabouço teórico adquirido dentro dos cursos de licenciatura em situações práticas e pedagógicas que auxiliem verdadeiramente aos alunos dentro de seu aprendizado e no alcance de suas capacidades mentais. Assim, possibilita uma formação mais genuína e voltada para o contexto das salas de aulas brasileiras.

Nosso projeto nasceu da ânsia em compartilhar com os alunos o quão divertido e dentro de suas realidades podem ser textos de gênero literário. Pensando nisso, tínhamos como objetivo possibilitar maiores oportunidades de utilização da língua alvo dentro dos cotidianos dos alunos, ou seja, instrumentalizar a língua inglesa conforme suas necessidades e demandas, inseridas dentro do contexto de globalização cada vez mais expandido. Planejamos encontros que visavam os debates de temas pertinentes à faixa etária selecionada e que tinham como norte ao final de cada encontro a produção de um texto que relacionasse suas experiências pessoais com o tema apresentado. Após o fim do projeto, ficamos responsáveis por gravar aulas baseados nos conteúdos presentes em uma plataforma que estava sendo usada em sala de aula.

A partir dessas experiências, consideramos que adquirimos novas habilidades e consciência sobre a situação real do ensino público. Pudemos colocar em prática uma ideia nossa e entender como ela poderia ser aplicada em sala, como adaptar ao contexto que nos encontrávamos e como utilizar diferentes recursos tecnológicos para trabalhar a língua estrangeira e as suas competências.

Contudo, as dificuldades enfrentadas foram marcantes para nossa vivência. Ao nos deparamos com os inúmeros desafios gerados

pela pandemia de COVID-19 no mundo, nos percebemos cada vez mais distantes da realidade dos alunos e seus contextos educacionais, na qual entramos em um nível próximo a dissociação do que realmente acontecia dentro de seus processos. A condição financeira menos favorável demonstrou-se aqui como a primeira grande dificuldade e logo eliminatória. Para aqueles que conseguem ultrapassá-la, foi encarado as dificuldades de manejo da plataforma sem auxílio devido de um professor para saná-las, a falta de interpretação de textos, a maturidade que pela ausência do contexto escolar presencial não foi desenvolvida como esperado e a baixa adesão às atividades propostas.

A nossa experiência pode nos mostrar que a permanência do ensino remoto nos anos escolares para além do necessário, devido ao contexto emergencial, pode ser complicada. Como dito anteriormente, são diversos os fatores que precisam estar alinhados para que o aluno esteja em posição confortável de aprendizado, esses dos quais muitos alunos do Colégio Beatriz Ansay não tem em suas realidades. Como não pudemos alcançar os alunos, não foi possível auxiliá-los com essas dificuldades que fomos obrigadas a presenciar inertes. Chegamos a conclusão que nada substitui o calor humano e a disciplina gerados pelo chão das salas de aula.

## REFERÊNCIAS

BECKER, Marcia Regina. **Inteligibilidade da língua inglesa sob o paradigma de língua franca: percepção de discursos de falantes de diferentes 11s por brasileiros.** 2013. 256 f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Colégio Estadual Beatriz Faria Ansay - Ensino Fundamental e Médio, Curitiba. Disponível em: [http://www.ctabeatrizansay.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/9/690/4610/arquivos/File/PROJETO\\_BEATRIZ.pdf](http://www.ctabeatrizansay.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/9/690/4610/arquivos/File/PROJETO_BEATRIZ.pdf). Acesso em: 15 jan. 2021.

Giovanna Marina Raffo  
Andressa Mara Dahmer  
Beatriz de Souza Candia

**Bicho de sete  
(ou três) cabeças!**  
Nossa experiência no PIBID remoto

## CAMALEÃO: AS ADAPTAÇÕES NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Maravilhadas com a aprovação no programa, nenhuma de nós esperava ter que fazer a iniciação a docência da maneira como fomos forçadas pela situação. Pela primeira vez em nossas vidas teríamos a sensação de sermos professoras, ir para sala de aula, conhecer nossos alunos. Nossas expectativas quebraram-se, pois, ao contrário do que queríamos, tivemos que lidar com o que seria conhecido como uma das maiores pandemias da história da humanidade.

De todos os desafios possíveis e imagináveis durante este período, nenhum se compara ao peso mental que foi manter o máximo de integridade das experiências que estávamos vivendo. Tentar seguir como se nada estivesse acontecendo, com toda certeza, era um obstáculo gigantesco. Conhecer os alunos, se conectar com eles e mostrar o planejado para as aulas era muito mais difícil do que teria sido no presencial.

Uma barreira metálica, de fios e luzes. Os alunos, escondidos atrás de fotos mudas, apareciam nas telas que dávamos aulas. Sempre nos perguntamos: “Quem estava ensinando?”, “Quem estava aprendendo?”. Se é que nós realmente estávamos conseguindo ensinar algo, se é que eles estavam aprendendo algo. Será que alguma das aulas que foram apresentadas, foi realmente bem assimilada? Fez sentido para nossos alunos?

Toda a experiência que tínhamos em sala de aula, era, na verdade, como alunas. O que nós tínhamos vivido era algo que não se comparava às condições em que tivemos que ensinar. Nós, então, nos esforçamos para encontrar maneiras de deixar o mais dinâmico

possível, mas mesmo assim, continuava existindo um muro digital e intransponível, entre nós e os alunos.

Uma parte muito importante da docência é conhecer quem você está ensinando. Guiar, ser uma voz ativa e que chega de maneira positiva na vida dos alunos. Quando perguntam porque muitos de nós escolhem licenciatura acima do bacharelado, muitos respondem: “fazer a diferença”. Entretanto, como fazer a diferença se nem conhecemos nossos alunos? Entrar em uma live no Google Meet, uma vez por semana, impossibilita o contato direto. Vídeos pré-gravados, definitivamente, não são uma forma de contato direto.

No início do trabalho, éramos outras alunas no grupo. Nas primeiras aulas, era difícil aceitar que a realidade de ensino e aprendizado era completamente diferente. Mesmo que nós estivéssemos tentando ao máximo, era visível um peso ali. Não era a mesma coisa e ponto. O que foi o ensino remoto durante a COVID-19 foi uma adaptação. Uma fração do que teria sido aprender no presencial. Nós entendemos como esse período foi árduo, não só para nós, mas para eles também. Passamos, do mesmo modo, a ter aulas no modo on-line, graças à pandemia, e sabemos que não foi uma experiência fácil. Ensino à distância e aulas on-line feitas devido a uma situação externa são coisas completamente diferentes.

Assim, as ideias iniciais eram em torno de começar o projeto ajudando os alunos a melhorarem na escrita de maneira lúdica. Fizemos a leitura da primeira HQ de Scott Pilgrim contra o mundo, ao vivo, durante as aulas. Na época, foi uma opção que funcionou razoavelmente bem. Entretanto, foi uma sombra do que poderia ter sido, se não fosse nessas condições.

No ensino público, inúmeras crianças e adolescentes, infelizmente, não possuem acesso algum a qualquer eletrônico verdadeiramente preparado e bom para estudo. Um notebook antigo, o qual demora

para abrir uma aba, não é material adequado. Um smartphone, muito provavelmente de segunda mão, não é material adequado. Não é para assistir aula. Não é para realizar as atividades, assim como não é para trabalhar. Esse cenário inteiro interfere no funcionamento da aula.

Será que as pessoas que trabalham em *home office* entendem o que é ser um adolescente, não privilegiado, que está se preparando para o vestibular e não tem uma internet de ótima qualidade? Levando em consideração que “ótima” qualidade, deveria ser a qualidade de acesso de todos. Isto é, todos teriam a chance de estar em frente ao computador em determinado horário, semana atrás de semana, além de ter o medo fantasmagórico da COVID-19 rodeando todo mundo.

A partir disso, pensamos naqueles que tinham todos os meios físicos possíveis, mas então entravam outras questões em consideração. Como estavam seus familiares? Será que perderam alguém ou estavam correndo o risco de perder? Existia uma renda fixa adequada? Em alguns casos nem mesmo existia um quarto somente do aluno, ou uma mesa apropriada para os estudos. Dois, três irmãos dividindo a mesa de jantar para fazer as tarefas no final do dia. Como esses jovens, que tinham muitas responsabilidades, além de sentar e estudar, conseguiriam dar o melhor de si nesses momentos?

Mudamos de turma algumas vezes, mas permanecemos entre os anos do ensino médio. Não foi uma decisão baseada em preferência por alunos mais velhos, porém por uma questão de horário. Entretanto, existia uma preocupação maior em como produzir aulas de relevância para a época de vida deles: focar em desenvolvimento do aprendizado geral do inglês ou focar em ensinar conteúdos que eles veriam em questões no vestibular? Querendo ou não essa era uma preocupação, logo, acabamos focando mais em aspectos culturais e interpretação de texto.



É importante ressaltar que a primeira turma já tinha uma dinâmica completamente diferente da segunda. Aqueles que eram mais novos e tinham passado mais tempo tendo aulas de maneira virtual, claramente, tinham uma facilidade maior com o modelo de ensino e engajaram mais, mesmo em condições não ideais para o estudo. Não era regra, mas nas últimas aulas ao vivo que fizemos com os alunos, eles sozinhos pediam para falar, responder, opinar no assunto que estava sendo visto. A maneira como era necessário guiar a aula tinha uma energia totalmente diferente.

O foco em aspectos culturais surgiu depois que, ao fazer um questionário para tentar entender os gostos e preferências da turma, eles nos comunicaram que ler e fazer as atividades da maneira como estávamos fazendo previamente não ia dar certo. Não era algo que eles queriam ou se sentiam animados de fazer, então nasceu a necessidade de sermos criativas.

As aulas claramente ainda tinham foco maior em *reading* e *listening*, dessa vez com assuntos relevantes ao período do ano, com músicas, vídeos e perguntas sobre a opinião dos alunos em relação aos tópicos.

Depois que iniciamos a produção de vídeos, em vez de participar das aulas ao vivo, ficou claro que a nossa produção de conteúdo seria mais mecânica. Mesmo nos esforçando para deixar o mais interativo possível, ainda ficava óbvio que a partir desse momento as aulas teriam um tom diferente.

Assim sendo, nos adaptamos todas as vezes que se fez necessário, mudando as direções do trabalho e de planejamento conforme as dificuldades e barreiras foram aparecendo, tentando dar a maior sensação de normalidade aos alunos.

## CAVALO: O TRABALHO POR TRÁS DAS AULAS

Iniciação a docência já tem seus grandes desafios quando no presencial, cara a cara, principalmente quando se trata de manter a atenção dos alunos durante explicações, fazê-los se interessar pelo conteúdo e interagir durante as aulas. E, convenhamos, o inglês não é a matéria em que os alunos mais se focam, sendo na maioria das vezes a mais deixada de lado. O nível dessas dificuldades acabou duplicando ao realizar essa iniciação de maneira on-line. Porém, como tudo que acontece em nossa vida, não podemos simplesmente desistir diante do primeiro obstáculo encontrado.

Pensando em maneiras de como deixar as aulas on-line menos monótonas e mais atrativas para os alunos durante esse período difícil, foi que trouxemos a ideia de aulas sobre conteúdos culturais variados. A proposta foi de cada aula ser sobre um tema diferente, abordando conteúdos sobre cultura no geral, não apenas focando na norte-americana ou de falantes nativos do inglês.

As aulas ocorreram em uma escola estadual da cidade de Curitiba, com alunos do 2º ano do ensino médio, na faixa etária entre 15 a 17 anos, sendo inicialmente de maneira síncrona, uma vez por semana, com total de 50 minutos. O professor da escola, nosso supervisor na instituição, acompanhou todos os encontros e, ao final, entregava um feedback comentando o que achou da aula e sua percepção dos alunos.

A seguir, comentaremos sobre o planejamento das aulas culturais que preparamos e ministramos on-line. Aqui, irei focar mais na parte técnica, destrinchando a preparação de algumas delas para ficar claro como as elaboramos. Para começarmos, então, trazemos aqui a aula sobre o pintor holandês: Vincent Van Gogh.

O objetivo da aula era, além de fazer os alunos praticarem a leitura e a compreensão em inglês -visto que todo o conteúdo dos slides estava em inglês- era que os alunos interagissem mais, a fim de perder um pouco do medo que sentiam ao usar o novo idioma, e também despertar mais o interesse para prender a atenção deles. A escolha do tema se deu pela fama do pintor e de suas pinturas no mundo dos jovens atualmente, o que foi observado durante a aula na qual muitos mostraram conhecer e gostar das obras.

A apresentação segue a forma de introdução, desenvolvimento e conclusão, e também utilizamos algumas perguntas de gatilho com o intuito de chamá-los a participar ativamente da aula. A parte da introdução serve principalmente para relacionar o assunto com possíveis interesses que os alunos possam ter pelo termo, utilizando de perguntas como: *“Do you like to draw or paint?”* (Você gosta de pintar ou desenhar?); e, em seguida, imagens dos quadros mais famosos do pintor, questionando se os alunos conheciam algum deles: *“Have you ever seen any of these paintings?”*, já puxando para o tema central que era a história de vida de Van Gogh com a pergunta *“What do you think they have in common?”*. Nós, pibidianas, primeiramente líamos a questão em inglês para, em seguida, repetir em português. Alguns alunos se arriscaram nos *“Yes/No”*, porém a maioria respondia em sua primeira língua.

Após notarmos que muitos já conheciam as obras, partimos para a parte do desenvolvimento. Contamos que o que havia em comum entre as imagens era que todas eram obras de Vincent Van Gogh, para então trazer um pequeno texto sobre a vida do artista. Este continha informações básicas como ano de nascimento e morte, nacionalidade, como iniciou na carreira, as questões mentais, curiosidades sobre suas obras mais famosas e como se deu sua morte. Dessa vez, a proposta era que os alunos identificassem palavras que eles conheciam e/ou sabiam a tradução, e que, após a leitura em inglês feita por nós professoras -os alunos ainda não

se sentiam confortáveis para lerem em voz alta na frente da sala-compartilhassem com a turma quais palavras eram e a sua tradução para o português - nessa parte alguns alunos interagiram mais.

Ainda na intenção de trazer a interação dos alunos, seguiu-se outra pergunta, dessa vez mais pessoal para que compartilhassem suas experiências: “*Do you have a hobby that keep you relaxed?*” (Você tem algum passatempo que o relaxa?). Os alunos engajaram comentando pelo microfone e pelo chat o que gostavam de fazer no seu tempo livre. Após o momento de interação mais descontraída, deu-se sequência para a conclusão da aula.

Para o encerramento da aula, passamos uma cena retirada do episódio “*Vincent and the Doctor*” do seriado *Doctor Who*. Este episódio é muito conhecido pelos fãs da série ou de cultura pop, pois apresenta ao espectador uma história que supõe como o pintor reagiria ao descobrir como suas obras fazem sucesso até os dias de hoje. É uma cena bem comovente principalmente por tocar no assunto das inseguranças do personagem que representavam o artista durante sua vida. Ao final do vídeo, os alunos interagiram comentando o que acharam e trazendo à tona assuntos relacionados às suas experiências pessoais e suas próprias inseguranças. Para finalizar a discussão, foi feita a pergunta “*Would you like to meet any artist/famous person (living or dead)?*”, em que novamente os alunos responderam trazendo suas próprias experiências de vida para a aula.

Agora, analisando posteriormente o resultado da aula sobre Van Gogh, percebemos que tivemos um feedback diferente dos alunos nesta aula, pois eles respondiam às perguntas de gatilho. Ainda que interajam em português, eles demonstravam que entenderam o conteúdo da aula. Isso talvez aconteceu, pois foi nossa última aula com os alunos em videochamada.

Dado que estávamos no fim do mês de outubro, decidimos então trazer conteúdo especial para o famoso feriado americano *Halloween*, já que é conhecido e amado por muitos. Infelizmente, por conta do conflito nos horários das aulas da turma e das nossas aulas da graduação, para não precisarmos mudar de turma tão perto do fim do ano letivo, decidimos adaptar a maneira com que estávamos dando aula. Portanto, essa foi a primeira aula assíncrona, sendo gravada e posta no classroom da turma para que os alunos assistissem. Como no PIBID trabalhamos em grupo, decidimos revezar as atividades. Como estávamos em três, cada semana uma ficava encarregada do roteiro, outra da preparação dos slides e a terceira de fazer a gravação. Sabemos que muitas vezes os alunos não se interessam por esse formato e, por ficar como algo extra curricular, podendo sentirem-se sobrecarregados. Então mudamos o tamanho da aula para em média 10 minutos, e assim continuar gerando o interesse dos alunos para assistir após suas aulas síncronas com o professor regente.

O objetivo da aula era trazer informações sobre a origem do feriado conhecido mundialmente e suas principais características. Por serem aulas gravadas, mudamos a intenção de trazer interação e deixamos mais expositiva, mas continuamos com o conteúdo totalmente em inglês. Começamos trazendo as informações básicas como o que é, e quando é celebrado, para então trazer a história do Halloween, a qual foi dividida em vários slides para não ficar tão maçante, complementando com um pequeno vídeo informativo. A apresentação do conteúdo seguiu as aulas anteriores, em que a pessoa que estava realizando a gravação lia primeiro em inglês, para depois repetir a informação em português e explicando um pouco mais do conteúdo também em português. Por fim, apresentamos alguns símbolos comumente associados à data e como são chamados em inglês, como: *"witch"*, *"ghost"*, *"bat"*, *"jack o' lantern"*, entre outros.

## CORUJA: AS DIFERENTES MANEIRAS DE ENCARAR A LÍNGUA INGLESA

A oportunidade de fazer parte do PIBID chegou para mim (Beatriz) mais tarde do que para minhas colegas, mas isso não me impediu de me esforçar para aproveitar cada minuto dessa experiência. Inicialmente, precisei do apoio de minhas colegas para entender a maneira como elas estavam trabalhando com as aulas. No fim, consegui me encontrar dentro do planejamento e, particularmente, adorei a maneira que procuramos misturar o idioma e as culturas para nossos alunos.

O ensino de língua inglesa com a apresentação de temas culturais pode ser muito benéfico para os estudantes, pois possibilita a chance de se sentirem incluídos em diferentes contextos. A partir disso, pensamos que aproveitar as aulas que montamos pelo PIBID seria uma boa ideia para apresentar e explicar um pouco sobre algumas celebrações culturais, as quais não são tão conhecidas no Brasil, a fim de ajudá-los a perceberem que língua e comportamento estão entrelaçados desde o início dos tempos. Aprender um sem o outro, impede que aconteça a identificação cultural. Por exemplo, entender que há inúmeros países que têm o inglês como língua oficial e que tem costumes totalmente diferentes, estes que não se restringem a Estados Unidos e Inglaterra. Não só isso, mas também devido à imigração, é possível encontrar diversas culturas coabitando os mesmos territórios.

É necessário destacar que tomamos o cuidado de perceber que a pandemia influenciou muito no contato que tivemos com os alunos e nas respostas deles sobre nossas aulas. Logo, nossas aulas não tinham a pretensão de transformá-los em *experts* nos assuntos, apenas que conhecessem um pouco mais sobre cada um.

A aula temática sobre o Hanukkah foi pensada na ideia de aprender idiomas diferentes, e também está relacionada a interagir

com culturas diferentes. Neste sentido, aproveitamos que estávamos quase chegando nas comemorações natalinas, as quais são muito comuns no Brasil, que, apesar de ser um Estado laico, a maior parte da população é cristã. Assim, escolhemos apresentar um evento que muitos alunos não conheçam o significado da comemoração, mas que é relativamente semelhante ao nosso Natal.

No início da aula, apresentamos o significado do Hanukkah e um pouco da história da celebração a partir da cultura hebraica. É curioso comentar que, devido à celebração ser conhecida como “Festival das Luzes”, todos os slides foram pensados a fim de conterem pontos iluminados ou até a Menorah. Para explicar a história do Hanukkah, fizemos um resumo sobre como um governante queria impor a veneração aos deuses gregos e até a destruição dos templos judeus. Até que um grupo, os Maccabees, se revoltaram e retomaram o controle da cidade. Com todo esse contexto, também conseguimos explicar o que é a Menorah, por meio de imagens, e porque ela tem um significado tão grande para os judeus.

Nós escolhemos Hanukkah por alguns motivos específicos. Primeiramente, porque estávamos próximo ao Natal e o Hanukkah pode ser considerado como o paralelo da data para os judeus. Segundo, pois o judaísmo é uma das principais religiões do mundo e que muitos de seus devotos estão localizados nos Estados Unidos e no Canadá, ambos países de língua inglesa. É importante o aluno ter contato com eventos culturais diversos, pois cada país contém diversos povos dividindo espaços, desta forma, o aluno aprende desde o início a entender e respeitar cada um deles da melhor maneira.

Outra comemoração que trabalhamos nas aulas foi o Réveillon, isto é, a virada do ano novo. Essa foi escolhida pois seria nossa última aula com a mesma turma e esta celebração é algo que marca o fim de tempo e celebra o início de novos tempos. Foi uma maneira de nos despedirmos deles e mostrar como diferentes povos comemoram esta

mesma celebração. Aproveitamos para mostrar os diferentes tipos de alimentos que cada país tem em suas ceias de réveillon.

Esse foi só um resumo de como encaramos o desafio de ensinar algo em plena pandemia, quando parecia que tudo de ruim que tinha pra acontecer, aconteceria. Desde o início sabíamos que não teríamos uma caminhada fácil, mas nem por isso foi uma experiência inferior. Pelo contrário, nesse tempo percebemos como educação à distância com qualidade é uma realidade distante do cenário do ensino brasileiro. É fácil compreender que não é algo que estamos preparados para seguir dessa maneira. Nosso grupo entende que tudo isso é a resposta para uma situação emergencial, entretanto é preciso ser compreendido por todos que não é algo que pode ser prolongado.

Sabemos que em uma época que tudo está sendo trabalhado de maneira virtual, em algum momento isso iria chegar às escolas. É algo quase natural nos dias de hoje, só que a maneira que ela foi imposta impede o desenvolvimento de um ambiente adequado à educação e, por mais que nos esforçamos, foi impossível construí-lo. Esperamos que este não seja um tópico esquecido após o fim da pandemia, mas discutido e resolvido. Não precisamos de outra pandemia para mostrar como há uma grande cratera devido às dificuldades de cada um, e nós, como futuras professoras, precisamos manter isso mente para nosso futuro profissional.



Fernanda Moro Fürst  
Mateus Pereira Carneiro

# As boas surpresas no PIBID remoto

Em frente ao contexto pandêmico do ano de 2020 e 2021, nos deparamos com uma grande incerteza de como as atividades acadêmicas aconteceriam. Tivemos como primeira surpresa o fato de que, mesmo diante de uma situação nova e desafiadora, as aulas ainda assim aconteceram de forma remota, ainda que com seus desafios. Diante da ansiedade e expectativa de saber se seria oferecido um edital com vagas para novos participantes do programa, nos encontramos no final do ano de 2020 com a animadora notícia de que teríamos a oportunidade de participar do programa mesmo com todas as improbabilidades que teríamos de enfrentar.

Como estudantes de Letras, era um grande desejo nosso participar desse projeto e colocar em prática tudo que vínhamos aprendendo em nossas aulas. Acreditamos que o programa é capaz de transformar e nos tornar conscientes do que realmente significa estar em sala de aula e da realidade de ser professor nos dias atuais. Apesar de não estarmos fisicamente no espaço escolar, as experiências vividas e o contato virtual com alunos do ensino fundamental II, mais especificamente com uma turma do 9º ano, foram de grande relevância e aprendido em nossa formação profissional e acadêmica. Foi um período não usual, mas que aconteceu da melhor forma possível graças aos esforços de todos os envolvidos.

Assim, gostaríamos de ressaltar primeiramente os pontos positivos que o PIBID remoto proporcionou para os pibidianos envolvidos, sendo estes a facilidade na flexibilidade de horários, o acesso a palestras e cursos, assim como uma grande autonomia na escolha de como desenvolver as atividades e conteúdos. Em seguida, exploramos as surpresas que encontramos durante o desenvolvimento das regências em si, sendo esses fatores os que envolvem a participação dos alunos e algumas atividades que o ensino remoto propiciou.

## FLEXIBILIDADE NOS HORÁRIOS

Mudança de horários não é um assunto desconhecido quando se é tratado o ensino regular, podendo causar desafios até mesmo para professores efetivados que estão presentes nas escolas que atuam por grande período de tempo, mas principalmente para professores em formação. O modelo remoto foi bem generoso na facilidade de acomodação necessária com mudanças como esta. Por anular o fator deslocamento da universidade até a escola, ficou mais maleável acompanhar a mesma turma em um horário diferente sem que houvesse conflito com outras responsabilidades acadêmicas desenvolvidas em horários próximos. Assim, na grande maioria dos casos, não houve necessidade de interromper um trabalho iniciado com uma turma e começar do zero com outra, de modo que o vínculo desenvolvido entre alunos e professores somente cresceu no decorrer do ano.

## ACESSO A PALESTRAS E CURSOS ON-LINE

Outro aspecto possibilitado pelo PIBID remoto foi o grande número de palestras e cursos aos quais tivemos acesso ao longo do desenvolvimento das nossas atividades. Alguns dos momentos de aprendizagem interessantes que tivemos foram proporcionados pela Profa. Dra. Andressa Brawerman Albini, pela mestranda Isabel Linhares e pela colega Ana Carolina Penteado. A professora Andressa nos guiou numa discussão sobre como envolver os alunos no aprendizado de leitura através de estratégias, que fomos capazes de implementar em aulas que regemos posteriormente. Isabel promoveu uma discussão muito necessária sobre Identidades e Narrativas do Eu no Ensino de LE, que expôs variadas ideias e conceitos que precisamos ter em mente quando engajamos com os diversos alunos que encontramos

durante nossas carreiras, que por sua grande importância nos proporcionou debates interessantíssimos em duas das reuniões que tivemos. Já o debate com Ana tratou também do uso de metodologias ativas de forma bem descontraída e demonstrativa das didáticas apresentadas. Outro material que nos foi apresentado tratou de Narrativas de professoras de línguas acerca do Letramento Racial Crítico, em que a Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira nos apresentou diferentes realidades possíveis de uma sala de aula e também o papel que temos como professores na formação de alunos que, por sua vez, são diversos e plurais e necessitam de uma formação que abrace suas particularidades.

Esses momentos foram de suma importância para que pudéssemos aprimorar a prática docente que vínhamos desenvolvendo em sala de aula. Em muitos momentos foi possível observar paralelos entre aquilo que observamos em nossas práticas regentes com o que era falado nos cursos e palestras, assim, conseguimos aprimorar nossas aulas e ter um melhor aproveitamento do que estávamos buscando. Essas reuniões também foram cruciais para que pudéssemos observar o que nossos colegas faziam em suas turmas, e também demonstrar o que nós vínhamos fazendo. Esse contato foi essencial para que dúvidas fossem tiradas e também para que obtivéssemos certa inspiração do que fazer em seguida. Ao analisarmos o que dava certo com nossos colegas, nos sentíamos mais inspirados a tentar algo parecido em nossas aulas. Essa troca de experiências nos fez sentir menos sozinhos e mais motivados a continuar com nossa jornada dentro do programa. Isso, conjuntamente a um olhar crítico dos professores, foi extremamente importante para nós enquanto professores e futuros profissionais, pois pudemos observar o que funciona e o que não funciona em sala de aula, e é claro que por se tratar de um contexto novo a todos, isso foi potencializado e muitas perspectivas surgiram nesse processo. Acreditamos que esses momentos deveriam ser proeminentes durante o programa, pois nos situam enquanto iniciantes e nos tornam mais capacitados a dar os próximos passos em sala de aula. Assim, a troca

de experiências e o aprender com o outro é um ponto que destacamos como boa surpresa no projeto.

## POSSIBILIDADE DE ESCOLHA

Outra das grandes surpresas presentes no modelo remoto do PIBID foi a flexibilização possível do modelo das aulas. Nos foi dada a oportunidade de optar pela forma que mais se adaptasse ao que estávamos dispostos a trazer na nossa prática pedagógica: oficinas, aulas de reforço, tratar de assuntos novos, aulas assíncronas, etc. Também a flexibilização existiu na hora da escolha dos conteúdos a serem aplicados, pois tínhamos acesso ao planejamento da turma determinada e podíamos optar pelo que fizesse mais sentido naquele momento, sem necessariamente precisarmos nos preocupar com um planejamento sequencial. Acreditamos que assim as aulas puderam se tornar mais dinâmicas e significativas, pois tínhamos a possibilidade de montar um planejamento próprio que conversasse com a realidade dos alunos e do momento vivido, onde tudo ainda era novo.

Um momento marcante onde isso foi observado foi ao final do ano quando os alunos iniciaram um retorno para a sala de aula presencial, e enquanto alunos da UTFPR, ainda não tínhamos o aval para regermos aulas presencialmente. Nos foi ofertada então a possibilidade de permanecer regendo aulas virtualmente, entretanto, poderíamos optar por algum outro modelo que fosse mais oportuno naquele momento de transição. Com essas flexibilizações nos foi possível trazer diversos assuntos de interesse dos alunos, tais como vídeo games, séries, filmes, animações, etc., e aplicá-los diretamente e em conjunto ao conteúdo que buscávamos ensinar.

Entretanto, o que nos guiou nesse processo não foi a simples e pura intuição. Ao início das práticas docentes tivemos a ideia de criar

formulários para melhor conhecer os alunos para qual estávamos nos dirigindo. Nesses formulários buscamos entender a realidade básica de cada aluno, assim como também uma perspectiva geral acerca da turma. Afinal, o que os interessava? Quais as perspectivas dos mesmos para aquele ano? O que esperavam de uma aula de inglês? Com essas informações em mente, nos foi possível preparar aulas que surtissem as necessidades e expectativas dos alunos, assim como também envolvê-los com o que estávamos dispostos a trazer em nossas aulas. A resposta foi muito positiva e foi perceptível a maneira com a qual os alunos se sentiam vistos e ouvidos em nossa presença.

Acreditamos que entender o público para qual a aula se dirige é crucial para que a mesma aconteça da melhor forma, principalmente se tratando de jovens e adolescentes que estão em constante transformação e mudança. Para se dirigir a essa faixa etária, é preciso entender que o que é novo hoje, amanhã já vai provavelmente ser ultrapassado. Então, nesse sentido, o professor necessita mais do que nunca estar informado e disposto a aprender com os próprios alunos e suas distintas realidades. Além disso, por sermos também jovens e um pouco mais próximos dessas realidades, nos foi possível uma aproximação mais natural.

## FACILIDADE NA EXPOSIÇÃO DE CONTEÚDOS

O ensino remoto, apesar de desafiador, nos possibilitou uma facilidade em expor certos tipos de conteúdo, que são naturalmente de interesse dos alunos, tais como: vídeos, músicas, filmes, jogos etc. Isso possibilitou também a possibilidade de diversas formas de interação com os alunos, assim como a facilidade de adentrar no mundo dos mesmos.

A internet nos serviu como grande aliada na exibição dessas mídias e nos alertou para a importância do uso das mesmas em sala

de aula. Pensamos nossas aulas de forma a evitar a aproximação do conteúdo de forma objetiva e simplista, mas sempre tentando trazer o assunto trabalhado para o mundo do aluno e tornando o aprendizado significativo. Foi possível observar uma grande resposta dos mesmos a essas tentativas, pois eles engajaram mais e se interessaram pelo que estava sendo tratado em aula, e finalmente pareciam entender o assunto dentro de seus mundos.

Com a pandemia e a utilização do meio remoto para que as aulas ocorressem, muitos professores temeram pela possível não adaptação dos alunos a essa nova forma de aprender e de ensinar. Entretanto, os alunos sempre estiveram nesse mundo tecnológico e assim a adaptação se deu de forma natural. De forma a melhor nos encaixarmos no universo dos alunos, relembro uma aula dada durante esse período onde tratamos do vocabulário presente na internet. Trouxemos diversos termos encontrados em fóruns e artigos sobre o tema, mas não somente isso, também pedimos aos próprios alunos que trouxessem termos utilizados por eles em seus respectivos círculos on-line. O resultado foi uma aula que conversava com o que os alunos já conheciam e que também os convidava a aprender algo novo.

Constatamos assim que o aluno atual não se contenta com uma aula que diga pra ele a diferença entre certo e errado, entre *simple past* ou *simple present*. Ele quer enxergar o que aprendeu e dar significado a essas informações. Não basta que ele saiba o que é o verbo *to be*, ele precisa ser exposto a situações onde seja preciso usar os conhecimentos adquiridos. Com a pandemia, o tempo usado pelos alunos na internet aumentou. Agora eles não só encontram entretenimento nas telinhas, mas também um espaço de estudo e aprendizado. Mais do que nunca, foi preciso que os professores se adaptassem, muito mais do que os alunos, a fim de mantê-los interessados e dispostos a realizar atividades, participar ativamente das aulas on-line, etc.

Outra aula que achamos importante mencionar foi uma em que trouxemos diferentes tipos de jogos on-line, jogos esses que os alunos mencionaram anteriormente em nosso formulário. O resultado foi uma aula que, novamente, explorou o universo já conhecido pelos alunos e aplicou também o conhecimento linguístico por meio da mesma. Um dos pontos interessantes ressaltados nas nossas aulas é a colocação do estudante enquanto protagonista de seu próprio conhecimento. A internet nos oferece infinitas possibilidades de conhecimento e buscamos tornar os alunos conscientes desse fato, ao invés de sempre esperarem que um outro alguém o ofereça. Tornar os alunos mais independentes e por vezes responsáveis pelo próprio aprendizado é essencial num contexto remoto, onde muitas vezes o professor não pode estar presente da mesma forma que num contexto não-pandêmico. Assim, atentar os alunos para possíveis usos da internet de forma a buscarem conhecimento por si mesmos e os compartilharem foi uma das temáticas centrais das nossas aulas, fazendo com que assim os mesmos pudessem ter um segundo olhar a esse mundo on-line, que tanto conhecem.

O engajamento recebido em nossas atividades propostas nos surpreendeu. Achamos que devido ao fato de estarmos distantes dos alunos eles se sentiriam mais reclusos e propensos a simplesmente silenciar seus microfones e não interagir, entretanto o que observamos foi justamente o contrário: os alunos gostavam de participar. Muitos alunos faziam observações pertinentes ao assunto tratado e gostavam de expor seus pontos e experiências. Acreditamos que isso se deve a nossa postura de desde o início dar voz e oportunidade aos mesmos de manifestarem suas perspectivas e eventuais dúvidas acerca das nossas aulas. A interação foi muito importante, uma vez que dependíamos da resposta dos alunos para sabermos se estávamos indo na direção certa. Desenvolvemos aulas que dependiam dessa interação, então para que as mesmas seguissem normalmente, a participação dos alunos foi essencial e, como dito anteriormente, não fomos desapontados. Mesmo que nossos encontros com os alunos acontecessem apenas uma vez



durante a semana, eles ainda demonstravam ter grande interesse nas nossas aulas e também animação com a nossa presença virtual.

Acreditamos que diante de um ano tão conturbado e confuso, uma aula que fugisse de padrões objetivos era mais atrativa aos alunos e os descansava em meio a tantas cobranças. Isso não significa que não éramos exigentes com nossos conteúdos, apenas sabíamos como direcionar o que buscávamos dos alunos e os entendíamos enquanto sujeitos. Por diversas vezes, planejamos atividades para casa e o professor regente aplicava certa nota de participação nas mesmas. O que trazíamos para sala de aula era significativo tanto no sentido de trazer algo novo para os alunos, como também no de seguir um planejamento que fizesse sentido para o ano em que se encontravam e os desafios linguísticos que se aplicam a idade dos mesmos. O professor regente nos mostrava provas de inglês do Aula Paraná que os alunos realizavam e tentamos por vezes elaborar aulas que dialogassem com os assuntos cobrados nesses documentos, criando assim uma ponte entre o que eles viam em sala e o que era cobrado em avaliações. O desenvolvimento da turma foi satisfatório e a evolução foi notável. Por mais que alguns alunos se envolvessem mais do que outros, acreditamos que cada um levou algo das nossas aulas com eles, e concluímos que nossa participação enquanto professores foi executada com êxito.

## INTERAÇÃO COM OS ALUNOS

Outro aspecto que causou grande surpresa positiva durante as nossas regências foi a possibilidade de interagir com os alunos de variadas formas. Além de possibilitar a exposição de conteúdos aos alunos de forma muito mais dinâmica como exemplificamos anteriormente, a internet e o crescente uso de tecnologias durante as aulas possibilitaram o uso de outros aplicativos e plataformas de interação durante as aulas em si.

Uma das plataformas que utilizamos com afinco foi o site Quizizz, que possibilita a apresentação de conteúdos e também a interação dos alunos em tempo real e individual, seja para consultar as opiniões dos alunos no início da aula ou para desenvolver atividades de compreensão durante ou no final da mesma. Os alunos se mostraram bastante receptivos para com essa ferramenta, uma vez que eram capazes de interagir de forma descontraída, assim os envolvendo mais no aprendizado do conteúdo. Ademais, sites como este proporcionam que o aluno compartilhe suas experiências e respostas de forma anônima, de modo em que não há pressão sobre o supostamente certo ou errado, mas sim focando na participação do aprendizado.

Esse elemento se tornou bastante evidente em uma aula que desenvolvemos sobre pronúncia. Através de diversas atividades de percepção, pedimos que os alunos analisassem com calma as palavras apresentadas a eles, e em seguida marcassem qual das opções correspondia melhor com o que foi pedido. Utilizando dessa ferramenta fomos capazes de fazer com que refletissem sobre palavras com pronúncias parecidas (*homophones*), a percepção de *Stress Syllables* e também a associação de palavras que rimam. Por se tratar de um tema que os alunos geralmente têm muitos receios sobre, envolvendo medo de errar, passar vergonha na frente dos colegas ou até mesmo inabilidade de produzir certo tipo de sotaque ou pronúncia, percebemos bons resultados na utilização dessa metodologia com os alunos.

Outra plataforma utilizada que causou grande interesse nos alunos foi utilizada no final de uma aula sobre escrita e compreensão do gênero cartas. Como forma de atividade de produção textual, pedimos que os alunos enviassem uma carta para si mesmos através do site *futureme.org*. Por se tratar de algo muito individual e pessoal, enfatizamos essa atividade como um meio deles usarem o conhecimento que obtiveram durante as aulas para escrever algo que daqui alguns anos eles recebam e consigam refletir sobre a realidade que

imaginavam para si e o que de fato veio a ocorrer, assim como para que consigam perceber a evolução em seu aprendizado de inglês que tiveram no decorrer dos anos.

O uso dessas plataformas diferentes com os alunos destaca a necessidade do professor de buscar novas alternativas para envolver os alunos com suas aulas. Os alunos buscam algo que os instigue e que os desafie a aprender, e com o uso dessas plataformas é possível que esses alunos aprendam enquanto interagem entre si e com o professor.

Algumas ferramentas já muito utilizadas, como o Google Classroom, foram muito úteis em nossa prática pedagógica. Com o uso delas, nos possibilitou a disponibilização dos slides usados em aula, assim como eventuais vídeos e sites exibidos. Um ponto de destaque foi a utilização dos comentários para o feedback necessário às atividades realizadas pelos alunos. Por meio dessa função, conseguimos não apenas aplicar uma nota, mas também escrever breves explicações e observações a respeito da tarefa realizada. Assim, o contato entre aluno e professor foi facilitado e passou a existir até mesmo fora do período de regência. Por vezes, os alunos entravam em contato por meio dos comentários para tirar dúvidas e nos informarem de qualquer problema encontrado. Acreditamos que essa possibilidade de comunicação foi útil e essencial para os alunos, pois é necessário que os mesmos saibam que seus esforços e aprendizados são vistos e valorizados.

## RECEPTIVIDADE

Entretanto, cremos que a maior surpresa que tivemos foi com a recepção e engajamento dos alunos durante as aulas on-line. Claro que fatores como temática da aula, horário e metodologia utilizada influenciaram muito o envolvimento que os estudantes tinham durante

as aulas mas, de forma geral, eles sempre se mostraram muito interessados e participativos nas atividades propostas.

Pelas aulas serem regidas através do *Google Meet* observamos que alguns alunos se sentiam mais à vontade participando com o microfone e por vezes até mesmo com a câmera aberta em algumas raras situações que assim permitiam. Ferramenta que se mostrou extremamente fácil de manejar e a qual os alunos respeitavam muito bem, de modo a evitar conflitos. Mas principalmente, pela facilidade que os alunos tinham de interagir pelo *chat* da plataforma, no qual alguns alunos mandavam perguntas e comentários referentes ao assunto que estava sendo trabalhado. Esse detalhe se tornou extremamente pertinente durante as nossas aulas, uma vez que sempre tentamos envolver o parecer dos alunos nas explicações e interações, fato que notamos deixar os alunos ainda mais ativos no que tínhamos planejado para as aulas, já que podiam ver explicitamente o envolvimento que eles têm com os conteúdos tratados.

## PALAVRAS FINAIS

Surpresa foi o que não faltou em um ano como 2021, entretanto, nos foi possível destacar uma boa quantidade de pontos positivos em meio ao nosso processo enquanto bolsistas do PIBID. Acreditamos que isso não teria sido possível não fosse o esforço coletivo de todos os envolvidos com o projeto: coordenadores, professores regentes, bolsistas, assim como também os próprios alunos, que se demonstraram muito compreensivos e pacientes no decorrer dessa jornada.

As boas surpresas no PIBID explicitam uma realidade que não existe somente em um contexto de pandemia, mas em toda uma vivência que ser professor exige. A necessidade de se adaptar, de buscar

novas ferramentas, de ser humilde o suficiente para aprender com os alunos, isso tudo sempre foi exigido de nós professores e faz parte da nossa profissão enquanto formadores de futuros cidadãos. Acreditamos que saímos mais sábios e abertos à mudança depois de uma experiência tão transformadora e que exigiu de nós aquilo que vínhamos aprendendo nas nossas aulas do curso de Letras.

Não sabemos o que o futuro reserva ao programa, mas sabemos que independente disso, estamos todos mais bem preparados e com a certeza de que agiremos como força coletiva para que o programa resista e aconteça da melhor forma.

Caroline Santos Lima

**Entrelaçando o PIBID  
na rede pública com  
o trabalho na rede  
privada:**

diálogos, mudanças  
e conquistas

A minha experiência como pibidiana começou em 2017 no curso de Licenciatura em Física, mas a duração foi breve por motivo de troca de curso. Mesmo neste curto período, foi possível observar a importância do PIBID na graduação pois muitos colegas relatavam se encontrar na profissão docente. Em 2020, quando abriu o edital para o PIBID na UTFPR, não pensei duas vezes em me candidatar, principalmente porque estava matriculada no curso de Letras-Ingês e já tinha a certeza que era o curso que eu queria. Naquele momento eu estava estagiando em uma escola privada, mas lecionava em turmas da educação infantil e ensino fundamental I. Mesmo sabendo que seria um desafio conciliar faculdade, trabalho e PIBID, decidi arriscar pois queria a experiência de lecionar no Estado e vivenciar outro contexto.

Assim, em 2021 começou minha jornada de um ano com uma equipe muito engajada e professores sempre dispostos a auxiliar no que era preciso. Em uma das primeiras reuniões que tivemos com a professora Aline de Mello Sanfelici, tivemos a oportunidade de escolher o modo que iríamos trabalhar, poderíamos optar por observar as aulas do professor regente da escola e só depois desenvolver algum projeto ou já iniciar o bimestre com a prática. Na universidade temos o privilégio de passar por grupos de pesquisas em diversas áreas do curso de Letras, e eu já tinha uma afinidade muito grande com a área da Literatura, principalmente por ter participado de um grupo de pesquisa com a própria Prof. Aline. Desta forma, quando foi apresentada a opção de criar um projeto nesta área, não hesitei. A ideia principal era criar um clube do livro e desenvolver atividades relacionadas, logo duas colegas, Giovana e Andressa, também mostraram interesse e criamos nosso grupo.

A turma designada para nós foi uma turma do primeiro ano do ensino médio, do Colégio Estadual Leôncio Correia. O professor responsável era o professor Marcos de Sousa, e decidimos inicialmente observar as primeiras aulas para ter um primeiro contato com os alunos e nos apresentarmos. Com todo o cenário pandêmico, todas as aulas

eram ministradas de forma on-line na plataforma do Google Meet e certamente seria uma experiência diferente e desafiadora para todos nós, professores e alunos. Naquele momento eu já estava lecionando no formato remoto para a escola privada, então não houve grande estranhamento, até mesmo porque, para mim particularmente, era muito mais desafiador dar aula on-line para crianças do que para adolescentes.

Em nossas observações e pesquisas feitas com a turma através de questionário, percebemos que para escolher a obra literária seria preciso levar em consideração alguns fatores relevantes, como o nível de proficiência da turma, a rotina dos alunos, a quantidade de atividades que já estavam sendo cobradas de outras disciplinas, o tempo que teríamos para ministrar as aulas e, claro, o cenário pandêmico que estávamos vivendo. Depois de analisarmos os fatores mencionados, percebemos que não poderíamos escolher uma obra muito extensa e com vocabulário complexo. Levei em consideração o grupo de pesquisa em intersemiótica em que eu havia participado na universidade e sugeri o uso de HQs. Com isso, escolhemos a obra *Scott Pilgrim Vs. The World*, quadrinhos com baixa complexidade de leitura, linguagem adolescente e leitura dinâmica. Ao sugerirmos para os alunos e realizarmos a primeira leitura, eles aprovaram e concordaram em darmos seguimento ao projeto.

Ao longo do semestre as leituras foram realizadas em horário de aula pelos próprios alunos que se voluntariavam (forma que encontramos para deixá-los confortáveis e não gerar um sentimento de obrigação ou constrangimento), além de atividades escritas que eram formuladas no Google Forms. Toda a experiência foi muito benéfica para os alunos, tivemos vários relatos positivos e sentimos que os alunos puderam aperfeiçoar suas competências linguísticas de leitura e escrita em inglês. O principal foi a motivação e confiança que eles passaram a ter quando viram que era possível ler uma obra inteiramente em uma língua estrangeira, esse foi o maior fator da minha motivação com o projeto.



A experiência que eu estava vivendo em paralelo com as crianças era bem diferente. A escola privada na qual eu trabalhava, vinha de um ensino tradicional pautado em grande quantidade de atividades e preparações de provas (no caso das crianças do ensino fundamental I). Conforme tínhamos nossas reuniões do PIBID com a Prof. Aline e as trocas que estávamos realizando em discussões entre colegas, eu percebia como aquele formato era desfavorável para os alunos e era preciso tomar alguma atitude. O que pude perceber é que enquanto funcionários de uma instituição privada muitas vezes nos sentimos na obrigação de seguir determinado regimento, e claro que é preciso seguirmos um padrão do que é exigido, mas não quer dizer que não podemos sugerir pequenas mudanças ou que não podemos mudar a forma que realizamos nossa prática docente.

Com a experiência do PIBID, decidi trazer um pouco do “clube do livro” que tínhamos projetado para as minhas aulas na rede particular. Fiz diversas pesquisas sobre *storytelling*, obras infantis que poderiam ser utilizadas e atividades que poderiam ser elaboradas para os meus alunos. Toda semana eu realizava a leitura de alguma obra, fazíamos uma roda de conversa e no final eu sugeria que eles criassem finais alternativos para as histórias (caso estivessem dispostos). Foi um sucesso, a escola aprovou a ideia e passou a olhar de outra forma para as minhas aulas. As crianças viam a aula de inglês como um momento prazeroso e que elas podiam de fato se divertir aprendendo uma nova língua, e foi aí que percebi que minhas pequenas mudanças geraram resultados grandiosos. A minha paixão pela literatura se consolidou com ambas as experiências e hoje continuo trabalhando com obras literárias em sala de aula, mas em uma escola com metodologia construtivista.

No semestre seguinte nosso grupo pibidiano teve que trocar de turma por conta de mudanças de horários que estavam conflitando com a nossa vida acadêmica. Desta vez era uma turma de terceiro ano do ensino médio, com nível de proficiência mais baixo do que a turma

anterior. Ao realizarmos outra pesquisa tivemos como resultado que a maioria dos alunos não queria realizar leituras em sala e por esse motivo não apresentamos o mesmo projeto. Colocamos em prática aulas descontraídas e de contextos culturais, onde apresentamos uma série de vocabulários novos. Foram aulas muito reflexivas e não somente trouxeram o contexto cultural à tona, mas como também o contexto social dos alunos. Tivemos vários momentos de conversa nos quais os alunos se sentiram confortáveis para relatar experiências de suas vidas.

A conclusão que tiro do PIBID, é que mesmo com um cenário extremamente desfavorável para a educação, quando há forças se unindo para projetos como o PIBID, é possível criar projetos que mudam a vida de muitos alunos e professores. Posso afirmar que mesmo participando por um período menor do que eu gostaria e em um formato diferente, foi uma experiência enriquecedora. Tanto a prática em sala de aula, quanto as reuniões e discussões ministradas pela Prof. Aline, foram necessárias para que o nosso projeto fosse realizado com sucesso. O PIBID auxiliou para o processo de construção da professora que sou hoje e irá continuar contribuindo para os processos de reconstruções que irei passar ao longo da minha vida profissional - afinal, é preciso estar sempre aberto para mudanças.

Aline de Mello Sanfelici

## **Encerramento**

A ideia, a realidade e o que fica

A ideia era desenvolver uma vivência de 18 meses de PIBID que proporcionasse aos envolvidos uma experiência docente inicial com muito protagonismo e liberdade, com a vivência plena de dinâmicas de planejamento, regência, reflexão, discussão, replanejamento e avaliação do processo de ensinar, com os bolsistas sempre amparados por sua coordenadora na universidade e supervisor ou supervisora na escola. A ideia era articular a parceria entre os supervisores, que são professores regentes de turmas nas escolas de Educação Básica da rede pública estadual, com os nossos pibidianos da universidade, de modo a promover trocas significativas para todas as partes e, também, fomentar o importante papel desses supervisores como agentes na formação dos licenciandos enquanto futuros professores. A ideia era articular teoria e prática e entendermos, todos juntos, como essas esferas se retroalimentam e funcionam melhor em diálogo. A ideia também era atentar-se para a tecnologia e as linguagens e letramento digital como instrumentos necessários para a educação e a vida em sociedade.

A realidade, em função da pandemia que foi a todos imposta, é que tudo o que tínhamos como ideia e planejamento acabou acontecendo, de fato, porém em maior ou menor intensidade, com maior ou menor qualidade, de forma mais fácil ou difícil, e quase que a maior parte do tempo dos 18 meses de modo remoto ou híbrido. Os pibidianos puderam protagonizar vivências significativas que os transformaram radicalmente enquanto professores. Essas vivências os fortaleceram com reflexões, experiências, ideias, repertórios, alegrias e sofrências, construindo aprendizados que seguirão com eles em sua jornada docente futura. Esses bolsistas vivenciaram as diversas fases do processo educacional, com o desafio adicional de fazer tudo dentro de circunstâncias adversas (pela situação instável e de muita insegurança no contexto da pandemia) e variadas (pelas fases diversas do ensino emergencial em formatos síncronos, assíncronos, híbridos e também um pouco de vivência no presencial). Na realidade de fato vivida, os supervisores dialogaram e caminharam juntos, se mostrando mais do que

essenciais nessa estrada. As teorias e as práticas, por sua vez, foram todas redimensionadas para o formato emergencial de ensino, em que as tecnologias também ganharam um destaque nunca antes vivido.

Essa realidade foi difícil e a palavra desafiadora não dá a dimensão do quanto fomos sacudidos e tirados de nossas zonas de conforto. Ainda assim, conseguimos muitos resultados. Temos hoje um grupo de ex-pibidianos que vivenciou um amadurecimento sem medida para encarar daqui para a frente a difícil carreira na educação. E além de vivências profissionais desafiadoras, em regências online, híbridas e presenciais, foi possível um engajamento intelectual incrível, em uma série constante de reuniões, oficinas e cursos que fizemos juntos. Esses incluíram leituras e debates sobre ensino e aprendizagem de idiomas em modo remoto; ser professor em contexto de pandemia; os determinantes emocionais e comportamentais em sala de aula; a negritude em contextos de ensino; a Base Nacional Comum Curricular; o Programa Nacional do Livro Didático; o Programa Nacional Biblioteca na Escola; o texto literário na aula de inglês; as estratégias de leitura em língua estrangeira; o uso de metodologias ativas; as mídias digitais e o professor de línguas; o lugar da gramática na aula de idiomas; a identidade de professor e a abordagem identitária no ensino de línguas; dentre outras questões relevantes. A jornada foi realmente significativa e, no cenário pandêmico, também gerou vivências pessoais e emocionais que levaram ao nosso crescimento e, muitas vezes, superação.

E o que fica disso tudo? Finalizamos nossa vivência com o PIBID pandêmico em março de 2022, após os 18 meses que planejávamos em nossa ideia inicial, e exatamente dois anos depois da declaração do estado de pandemia (estado, aliás, ainda vigente enquanto elaboramos este livro). E agora, terminada a louca experiência que tivemos, algumas coisas ficam. Fica, acima de tudo, um grupo de pibidianos, supervisores e orientadora que não são mais os mesmos. Fica a certeza de que a educação é mais do que essencial: educação em si é

vida e faz viver, faz sair do lugar, faz buscar alternativas e traz conhecimentos e parcerias. Fica a certeza, mais do que certificada, de que o professor nunca está pronto plenamente, ou preparado cem por cento, para os desafios de seu cargo em nosso mundo. E a certeza de que juntos vamos realmente mais longe - mesmo que em boa parte do tempo tenhamos atuado com o distanciamento social, vimos que foi com diálogo, união e parceria que conseguimos pensar melhor, superar os obstáculos e ir além do que achávamos possível.

The background is a deep blue with flowing, wavy lines in shades of teal and green. A subtle grid pattern is visible, creating a textured effect. The overall aesthetic is modern and digital.

Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo

**Posfácio:**  
uma homenagem  
à docência na pandemia

Como milhões de pessoas ao redor do mundo, centenas de milhares das quais residem no nosso país, eu também perdi uma pessoa amada na pandemia de covid-19 que atingiu o mundo há quase três anos. Em 01 de abril de 2021, a pandemia tirou a vida de uma das pessoas mais importantes e amadas de minha vida: meu pai.

Aquele que para mim foi, e seguirá sempre sendo, o pai amado e feliz que me enchia e enche de orgulho, era para muitas outras pessoas um professor. O Prof. Dr. Eduardo Eneas de Figueiredo, de quem herdei o primeiro e último nome além de tantas outras coisas, inclusive a profissão, era um profissional dedicado, entusiasmado, feliz, amante da vida universitária e amado por tantos e tantas alunos e alunas. Não é à toa que sua ida deste mundo foi chorada e lamentada por tantas pessoas na minha cidade natal, Campina Grande-PB, onde ele atuava como professor de Engenharia Civil na instituição onde passei tantas tardes de minha infância – a Universidade Federal de Campina Grande, antes conhecida como Universidade Federal da Paraíba, Campus II. Muitas dessas pessoas que sentiram por sua morte, e que o demonstraram através de postagens no Instagram, Facebook e de diversas outras formas, são pessoas que eu nunca tive o prazer de conhecer, mas que me fizeram lembrar a grandeza do impacto que um/a professor/a tem em tantas vidas.

Desde o início da pandemia que acabou por tirar a sua vida, meu pai passou a enfrentar desafios novos, como muitos e muitas de nós, nos âmbitos pessoal e profissional. Um dos principais, ao meu ver, foi compartilhado por milhões e milhões de educadores e educadoras ao redor do mundo: a prática da docência de modo emergencial remoto. Como sempre, o professor Eduardo lidou com mais esse desafio de cabeça erguida. Tive o prazer e orgulho de acompanhá-lo enquanto ele aprendia sobre novas plataformas, novas formas de ensinar, quando planejava suas aulas usando o Google Meet e Google Classroom, sempre se queixando da saudade que tinha dos encontros



peçoais na universidade, mas sempre também disposto a aprender na sua profissão. Foram inúmeras as vezes em que nos falamos ao telefone, discutindo os calendários, as reuniões, os planos de aula, as ferramentas que íamos aos poucos descobrindo, além de todos os assuntos peçoais e familiares que estávamos vivendo.

Neste mesmo período, acompanhei também as vivências similares que demais docentes e estudantes viviam com esse novo cenário. Uma dessas docentes era a Profa. Dra. Aline Sanfelici, organizadora deste livro e minha esposa. Aline é uma amante da docência e da literatura, e como muitas pessoas que acabam se envolvendo com o PIBID, uma pessoa apaixonada por esse programa de iniciação à docência. Confesso que tive medo quando ela se questionava sobre como seria o PIBID na pandemia: eu achava que ela iria se sobrecarregar, que talvez tivesse que se expor ao temido vírus por algum motivo durante os dois anos de PIBID, ou que algo mais inesperado pudesse acontecer.

Não foi o caso. O que vi foi uma dedicação imensa por parte da professora Aline e de seus e suas discentes de PIBID, sempre com disposição para se repensarem, se reinventarem e esperanças juntos/as. Acompanhei de perto seus planejamentos, suas conversas com os/as discentes, suas angústias e sua vibração com cada momento em que sentia que estavam no caminho certo. A cada momento em que falávamos sobre o PIBID, eu tinha mais e mais certeza de que, ao contrário do que havia temido, Aline se apaixonava cada vez mais pelo programa.

Este livro traz um pouco deste momento e do que a professora Aline e seus e seus discentes de PIBID compartilharam e aprenderam juntos/as. Mas traz muito mais: traz um olhar pessoal sobre as formas como nós, docentes e discentes em formação, nos sentimos. Traz os olhares de colegas de trabalho em diferentes instituições, trabalhando em diversas frentes na formação de professores/as e na educação linguística, enquanto lidavam com a angústia e o medo do tão temido e letal vírus. Traz relatos de vitórias, de desafios, de dúvidas, de ansias,

de descobertas. Ou seja, é muito mais do que um livro sobre a docência; é também um livro sobre a vida e, conseqüentemente, um relato histórico, a partir da formação de professores/as, sobre o que foi e segue sendo essa crise sanitária pela qual estamos passando.

Tenho orgulho de ver esta obra, que também teve seus diversos desafios, agora se materializando e podendo ser compartilhada com outros e outras docentes e discentes em diversos contextos. E tenho a certeza que meu pai, que segue e sempre seguirá conosco de outra maneira, por mais que não esteja aqui materialmente, sente o mesmo. Espero que tenham gostado da leitura e que a mesma leve a outros textos de docentes e discentes escritos durante a pandemia, com olhares sensíveis a esse tempo e com possibilidades para esperarmos para além dele.

*Texto dedicado ao Prof. Dr. Eduardo Eneas de Figueiredo  
e demais profissionais da educação que perderam  
suas vidas devido à pandemia de COVID-19.*

## Sobre os autores e as autoras

**Alice Mandaj Valente** é acadêmica do curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR. Tem experiência como bolsista de Iniciação Científica com pesquisa na área de literatura inglesa e participa do Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmicos (LILA).

*Contato: alicevalente@alunos.utfpr.edu.br*

**Aline de Mello Sanfelici** é doutora em Letras Inglês pela UFSC e professora do Magistério Superior na UTFPR, atuando no curso de Letras com ênfase na área de literaturas de língua inglesa. Apaixonada pelo PIBID.

*Contato: sanfelici@professores.utfpr.edu.br*

**Andrea Duarte Ross** é graduada em Jornalismo pela PUC-PR e cursa Licenciatura em Letras Inglês na UTFPR.

*Contato: andreadross13@gmail.com*

**Andressa Brawerman-Albini** possui graduação em Letras Português-Inglês e mestrado e doutorado em Letras pela UFPR. Exerce o cargo de professor associado na UTFPR, atuando no curso de Licenciatura em Letras Inglês.

*Contato: andbraw@utfpr.edu.br*

**Andressa Mara Dahmer** é graduanda em Licenciatura em Letras Inglês na UTFPR, professora e tradutora.

*Contato: andressamdahmer@gmail.com*

**Anna Braga** é discente do curso de Licenciatura em Letras Inglês na UTFPR.

*Contato: annaebraga98@gmail.com*

**Beatriz de Souza Candia** é graduanda do curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR, e professora de inglês em escola de idiomas.

*Contato: biacandia@gmail.com*

**Caroline Santos Lima** cursa graduação em Letras Inglês na UTFPR. Atuou como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e atualmente dedica-se ao ensino de inglês na Educação Infantil na rede particular.

*Contato: limac.1997@alunos.utfpr.edu.br*

**Claudia Marchese Winfield** é formada em Língua e Literatura Inglesa pela PUC-SP e doutora em Estudos Linguísticos pela UFSC. Atualmente, atua como professora adjunta na UTFPR, campus Pato Branco.

*Contato: claudiam@utfpr.edu.br*

**Daniela Santiago de Vasconcellos** é graduanda de Letras Inglês na UTFPR.  
*Contato: dvasconcellos@alunos.utfpr.edu.br*

**Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo** é professor do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná. Trabalha com formação de professoras e professores de inglês a partir de perspectivas embasadas no Inglês como Língua Global e Linguística Aplicada Crítica. Atualmente faz pós-doutorado em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagens, na Universidade Federal do Espírito Santo.  
*Contato: eduardo.diniz@ufpr.br*

**Eliete Dos Santos Segantini** tem licenciatura em Letras pelo Centro Universitário Barão de Mauá em Ribeirão Preto com pós-graduação em Educação Especial. É professora concursada da rede estadual do Paraná. Atuou como supervisora do PIBID em duas ocasiões, na PUC-PR entre 2012 e 2016 e na UTFPR entre 2020 e 2022. Atualmente, leciona língua inglesa e portuguesa no Colégio Estadual Paulo Leminski.  
*Contato: segantinieliete@gmail.com*

**Elisa Novaski Cordeiro** possui Licenciatura em Letras Português Espanhol pela UFPR e Mestrado e Doutorado em Letras pela mesma instituição. Atualmente, atua como docente no Curso de Letras Inglês da UTFPR e também no Programa de Extensão Universitária Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL/UTFPR-CT).  
*Contato: elisan@utfpr.edu.br*

**Fernanda Deah Chichorro Baldin** é licenciada em Letras Português-Espanhol e mestre em Estudos Literários pela UFPR. Atualmente, é doutoranda em Letras na mesma instituição. Atua como professora de português língua materna e língua adicional no Cursos de Letras Inglês da UTFPR. Também trabalha com espanhol na extensão e coordena o Programa de Extensão Universitária em Português para falantes de Outras Línguas (PFOL/UTFPR-CT).  
*Contato: fernandabaldin@utfpr.edu.br*

**Fernanda Moro Fürst** é acadêmica do curso de Letras Inglês na UTFPR.  
*Contato: fernandafurst@alunos.utfpr.edu.br*

**Gabriella Toaldo Buzatto** é aluna de graduação em Letras Inglês na UTFPR, professora, redatora e analista de mídias sociais.  
*Contato: gabriellabuzatto@alunos.utfpr.edu.br*

**Gerson Linzmayer** é formado em Engenharia Civil pela UTFPR e cursa Licenciatura em Letras Inglês na mesma instituição.  
*Contato: linzmayer.gerson@gmail.com*

**Giovanna Marina Raffo** é estudante de Letras Inglês na UTFPR e professora particular de língua inglesa.

*Contato: raffogiovanna@hotmail.com*

**Guilherme Ricardi Machado** é discente do curso de Letras Inglês na UTFPR e estagiário no Colégio Marista Paranaense.

*Contato: guilhermericardi@alunos.utfpr.edu.br*

**Gracielle Lourenço** é graduanda em Letras Inglês pela UTFPR.

*Contato: gracielle.1989@alunos.utfpr.edu.br*

**Hamilton de Godoy Wielewiski** é graduado em Comunicação Social e mestre em Letras pela UFSM e doutor em Educação pela UFRGS. Realizou pós-doutorado na University of Washington. Atua no Magistério Superior como professor associado 3 do Departamento de Metodologia do Ensino da UFSC.

*Contato: hgwielewiski@gmail.com*

**Jacqueline Andreucci Lindstron** é professora do magistério superior da UTFPR. Atua nas áreas de ensino de Língua Inglesa, Prática de Ensino e Tecnologia e também Estágio Obrigatório. Doutoranda em Educação na Universidade Tuiuti do Paraná na linha de pesquisa Práticas Pedagógicas: elementos articuladores. Mãe!

*Contato: jlindstron@utfpr.edu.br*

**Janina Colen Torrens** está cursando Licenciatura em Letras Inglês na UTFPR e atua na área docente e de tradução.

*Contato: janinact@gmail.com*

**Jeniffer Imaregna Alcantara de Albuquerque** possui Licenciatura em Letras Português Inglês pela UFPR, Mestrado em Estudos Linguísticos pela mesma instituição e Doutorado em Psicolinguística pela UFRGS. Atualmente, atua como docente no Curso de Letras Inglês da UTFPR e também no Programa de Extensão Universitária Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL/UTFPR-CT).

*Contato: jeniffer.albuquerque@gmail.com*

**João Vitor Chandoha Morais** é graduando de Licenciatura em Letras Inglês na UTFPR.

*Contato: jmorais@alunos.utfpr.edu.br*

**Julia Squerzzato Albara** é graduanda em Letras Inglês pela UTFPR e tem experiência como professora em escola de idiomas.

*Contato: juliaalbara@gmail.com*

**Luan Lopes Moura** é estudante de Letras Inglês na UTFPR e tem interesse nas áreas de Letras, Artes e Psicologia.

*Contato: luanmoura@alunos.utfpr.edu.br*

**Luciane Degraf** é bacharel em Jornalismo pela PUC-PR e estudante de Letras Inglês na UTFPR.

*Contato: ldegraf@alunos.utfpr.edu.br*

**Marcos Alede Nunes Davel** é professor da Rede Estadual de Educação em Curitiba e Professor Titular na Universidade Campos de Andrade. Formado em Letras Português e Inglês pela Universidade Tuiuti do Paraná, Mestre e Doutor em Educação pela UFPR. Atuou como membro da equipe de Língua Estrangeira na Gerência de Currículo do Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria da Educação de Curitiba.

*Contato: marcosalede@hotmail.com*

**Maria Carolina Leier** é estudante de Letras Inglês na UTFPR.

*Contato: leier@alunos.utfpr.edu.br*

**Maria Luiza Fonseca Ribeiro** é graduanda de Licenciatura em Letras Inglês na UTFPR.

*Contato: mariaribeiro@alunos.utfpr.edu.br*

**Mateus Pereira Carneiro** atualmente realiza a graduação em Letras Inglês pela UTFPR e atua como professor assistente no Colégio Marista. Acredita na educação como força transformadora e capaz de moldar a forma que enxergamos o mundo.

*Contato: mteusc@outlook.com*

**Neusa Nogas Tocha** é doutora em Matemática e professora do Departamento Acadêmico de Matemática da UTFPR.

*Contato: neusatocha@professores.utfpr.edu.br*

**Pedro Lucas Silva Pereira Alves** é graduando em Letras Inglês na UTFPR e professor particular de língua inglesa.

*Contato: pedrolucasspalves@gmail.com*

**Priscila Fabiane Farias** possui bacharelado, licenciatura, mestrado e doutorado em Letras Inglês pela UFSC, instituição na qual atua como professora adjunta lotada no Departamento de Metodologia do Ensino.

*Contato: priscilafabianefarias@yahoo.com.br*

**Raquel Carolina de Souza Ferraz D'Ely** possui graduação, mestrado e doutorado em Letras Inglês pela UFSC e pós-doutorado pela UFC. É professora associada da UFSC, atuando no Departamento de Língua e Literaturas Estrangeiras.

*Contato: raqueldely@gmail.com*

**Sthephanie Antero** é aluna de Letras Inglês na UTFPR e professora bilíngue de educação infantil.

*Contato: sthephs@hotmail.com*

**Yoná Souza** é bacharel em psicologia pela UFMS e discente do curso de Letras Inglês da UTFPR.

*Contato: yonasouzaf@gmail.com*

[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)

# Iniciação à docência na pandemia

Sobre vivências no PIBID  
em Letras Inglês na UTFPR