



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**  
**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS**  
**CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS – LÍNGUA INGLESA**

**MARIA BRASIL DE OLIVEIRA**

**DESAFIOS ENFRENTADOS POR PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM  
ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO BÁSICO: *Uma Análise como Bolsista de Iniciação  
do Pibid Inglês, durante a Pandemia da Covid-19***

**Cajazeiras – PB**

**2023**

**MARIA BRASIL DE OLIVEIRA**

**DESAFIOS ENFRENTADOS POR PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM  
ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO BÁSICO: *Uma Análise como Bolsista de Iniciação  
do Pibid Inglês, durante a Pandemia da Covid-19***

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Letras – Língua Inglesa, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande – Campus de Cajazeiras, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras – Língua Inglesa.

**Orientador:** Prof. Dr. Fabiane Gomes da Silva

**Área de Concentração:** Linguística Aplicada

**Linha de Pesquisa:** Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa

Cajazeiras – PB

2023

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação -(CIP)

|              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| O482d        | <p>Oliveira, Maria Brasil de.</p> <p>Desafios enfrentados por professores de língua inglesa em Escolas Públicas de Ensino Básico: uma análise como Bolsista de Iniciação do PIBID Inglês, durante a Pandemia da COVID-19 / Maria Brasil de Oliveira. - Cajazeiras, 2023.</p> <p>56f.</p> <p>Bibliografia.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Fabiane Gomes da Silva.</p> <p>Monografia (Licenciatura em Letras – Língua Inglesa) UFCCG/CFP. 2023.</p> <p>I. Língua Inglesa. 2. PIBID. 3. Ensino Remoto. I. Silva, Fabiane Gomes da. II. Título.</p> |
| UFCCG/CFP/BS | CDU – 811.111                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Denize Santos Saraiva Lourenço CRB/15-046

MARIA BRASIL DE OLIVEIRA

**DESAFIOS ENFRENTADOS POR PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM  
ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO BÁSICO: *Uma Análise como Bolsista de  
Iniciação do Pibid Inglês, durante a Pandemia da Covid-19***

Trabalho de Conclusão de Curso  
(TCC) apresentado ao Curso de  
Licenciatura Plena em Letras –  
Língua Inglesa, do Centro de  
Formação de Professores, da  
Universidade Federal de Campina  
Grande – Campus de Cajazeiras,  
como requisito parcial para  
obtenção do título de Licenciada  
em Letras – Língua Inglesa.

Aprovado em: 22 / 06 / 2023

**BANCA EXAMINADORA:**

Fabione Gomes da Silva

Prof. Dr. Fabione Gomes da Silva

(Orientador) - UFCG

José Wanderley Alves de Sousa

Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa

(Examinador 1) - UFCG

Rose Maria Leite de Oliveira

Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira

(Examinadora 2) - UFCG

## **DEDICATÓRIA**

A toda minha família, para aqueles que, direto ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, Criador do universo, pelo dom da vida e por ter permitido que eu tivesse saúde e determinação para não desanimar ao longo de toda jornada acadêmica.

Aos meus pais, Maria Ivanilda e José Aldemir, por toda educação, zelo e dedicação me trilhando no caminho do bem, sendo sempre minha base.

Aos meus irmãos, Adalberto, Raquel e Josiane, por sempre estarem comigo, apoiando e compartilhando os melhores momentos, deixando os dias mais leves.

A minha avó, Maria Pedrosa, por acreditar sempre no meu potencial e por todo afeto.

Ao meu namorado, Ricardo, por todo apoio, amor, cuidado e carinho ao longo de todos esses anos de companheirismo.

Aos meus colegas de curso, com quem compartilhei momentos bons e ruins. A vocês, André Lawan, Geovanna Pedroza, Jamerson Sousa, Francisco Ricarte, José Vinícios e Martha Moraes. O meu carinho e gratidão por tudo.

Ao meu querido orientador, Dr. Fabiane Gomes da Silva, pela disponibilidade e dedicação durante a construção deste trabalho. Obrigada por fazer parte da minha caminhada acadêmica, pelo carinho e por todo conhecimento transmitido.

Aos queridos professores do curso de Letras – Língua Inglesa do CFP.

À CAPES, pelo apoio financeiro enquanto bolsista PIBID e RP.

## RESUMO

Os professores de língua inglesa em escolas públicas de ensino básico enfrentam diversos desafios em seu trabalho. A análise dos desafios enfrentados no ensino da língua inglesa, como bolsista de iniciação do PIBID Inglês durante a pandemia da Covid-19 revela aspectos relevantes. Durante esse período, os professores de inglês tiveram que lidar com a transição para o ensino remoto, enfrentando dificuldades como a adaptação a novas tecnologias e a busca por recursos educacionais adequados. Neste sentido, esse trabalho teve como objetivo geral analisar os desafios enfrentados pelos professores de Língua Inglesa em escolas de Ensino Básico durante a pandemia da Covid-19. Justifica-se nas possíveis contribuições decorrentes dos resultados apresentados para profissionais, acadêmicos e sociedade interessada pelo ensino de língua inglesa. Trata-se de uma revisão de literatura que utilizou o método empírico indutivo, buscando a composição de informações pormenorizadas para tornar mais amplo o entendimento do conteúdo que se investiga. Os resultados obtidos apontam que a competência comunicativa, conforme discutido com base nos estudos da Linguística Aplicada, mostrou-se essencial para o ensino de línguas. No entanto, a transição para o ensino remoto dificultou o desenvolvimento pleno das habilidades de fala, audição, leitura e escrita, bem como a interação e a prática comunicativa entre os alunos. Os professores tiveram que buscar estratégias e recursos adaptados para garantir a interação e o desenvolvimento dessas habilidades, considerando as limitações impostas pela modalidade de ensino. Diante desses desafios, o Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID - Inglês desempenhou um papel fundamental, proporcionando formação e experiências práticas para os bolsistas. A vivência como bolsista de iniciação do PIBID - Inglês durante a pandemia permitiu uma compreensão mais aprofundada dos obstáculos enfrentados pelos professores, além de proporcionar reflexões sobre a importância da formação docente e do apoio institucional para enfrentar esses desafios.

**Palavras-chave:** Língua Inglesa. PIBID. Ensino Remoto.

## ABSTRACT

The English language teachers in public elementary schools face several challenges in their work. An analysis of the challenges faced in teaching the English language, as a PIBID English initiation scholarship holder during the Covid-19 pandemic, reveals relevant aspects. During this period, English teachers had to deal with the transition to remote teaching, facing difficulties such as adapting to new technologies and the search for adequate educational resources. In this sense, this work, which aims to analyze in general the challenges faced by English Language teachers in Basic Education schools during the Covid-19 pandemic, is justified by the possible contributions suffered by the results presented to professionals, academics and society interested in the English language teaching. This is a literature review that used the inductive empirical method, seeking a composition of detailed information to broaden the understanding of the content being investigated. The results obtained point out that communicative competence, as discussed based on Applied Linguistics studies, proved to be essential for language teaching. However, the transition to remote teaching made it difficult to fully develop speaking, listening, reading and writing skills, as well as interaction and communicative practice among students. Teachers had to seek adapted strategies and resources to ensure the interaction and development of these skills, considering the restrictions imposed by the teaching modality. Faced with these challenges, the Institutional Teaching Initiation Program - PIBID - English played a fundamental role, providing training and practical experiences for scholarship holders. Living as a PIBID - English initiation scholarship holder during the pandemic allowed a deeper understanding of the obstacles faced by teachers, in addition to providing reflection on the importance of teacher training and institutional support to face these challenges.

**Keywords:** English Language. PIBID. Remote Teaching.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CFP - Centro de Formação de Professores

IES - Instituição de Ensino Superior

LA- Linguística Aplicada

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

MEC- Ministério da Educação

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação

## **LISTA DE FIGURAS**

|                                                                |    |
|----------------------------------------------------------------|----|
| FIGURA1. Momento formativo do PIBID no período remoto.....     | 35 |
| FIGURA2. Momento da aula no PIBID durante o ensino remoto..... | 45 |
| FIGURA 3. Reunião entre a supervisora e os pibidianos.....     | 47 |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                      |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1. INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                           | <b>11</b> |
| <b>2. REVISÃO DA LITERATURA .....</b>                                                                                | <b>12</b> |
| 2.1. Os desafios do ensino de Língua Inglesa na contemporaneidade .....                                              | 13        |
| 2.2. As competências para o professor de Língua Inglesa na atualidade à luz dos estudos da Linguística Aplicada..... | 18        |
| 2.3. O Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID .....                                                  | 26        |
| 2.3.1. As dimensões formativas do Pibid Inglês do CFP-UFCG.....                                                      | 31        |
| <b>3. METODOLOGIA .....</b>                                                                                          | <b>40</b> |
| <b>4. ANÁLISE E DISCUSSÃO .....</b>                                                                                  | <b>43</b> |
| <b>5. CONSIDERAÇÃO FINAIS .....</b>                                                                                  | <b>51</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>                                                                              | <b>53</b> |

## 1. INTRODUÇÃO

O ensino da língua inglesa desempenha um papel fundamental na sociedade contemporânea. A língua inglesa como seu status de franca língua global, amplamente utilizada nos mais diversos campos e contextos ao redor do mundo e no contexto educacional contribui para a formação integral dos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios de um mundo globalizado. Através do contato com diferentes culturas e perspectivas, os alunos desenvolvem a empatia, a tolerância e a capacidade de se comunicar efetivamente com pessoas de origens diversas. Neste sentido, torna-se indispensável a aprendizagem desse idioma principalmente por meio de textos em suas mais diversas formas em contextos reais, possibilitando o aluno a levantar questionamentos críticos reflexivos, através da língua(gem), para além de seus códigos linguísticos. O ensino de Língua Inglesa em escolas públicas de Ensino Básico no Brasil tem enfrentado diversos desafios, especialmente durante a pandemia da Covid-19. A atuação dos professores nesse contexto tornou-se ainda mais complexa, exigindo adaptações e superação de obstáculos para garantir a continuidade do processo educacional. Neste trabalho, busca-se analisar os desafios enfrentados por esses professores, tendo como base a experiência como bolsista de iniciação do PIBID – Inglês.

Com os desafios já existentes do ensino de Língua Inglesa em escolas públicas no Brasil, como dificuldades estruturais, a falta de recursos materiais adequados entre outros. Esses desafios são agravados quando somados aos impactos da pandemia, que impôs o ensino remoto e a distância como a principal forma de ensino, afetando a dinâmica da sala de aula e a interação entre professores e alunos. A falta de acesso à internet e de equipamentos adequados por parte dos alunos, bem como a dificuldade em manter o engajamento e a motivação dos estudantes, foram obstáculos enfrentados pelos professores nesse contexto.

Nesse contexto, o Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID desempenha um papel fundamental, no qual busca promover a formação de professores e proporcionar experiências práticas no ambiente escolar. A vivência como bolsista de iniciação do PIBID - Inglês durante a pandemia permitiu uma visão privilegiada dos desafios enfrentados pelos professores de Língua Inglesa em escolas públicas de Ensino Básico, evidenciando a importância de refletir sobre isto.

Mediante isso, o interesse por esta pesquisa surgiu a partir das minhas experiências como aluna bolsista do PIBID durante o período pandêmico e a observação dos diversos

desafios surgidos, bem como a capacidade e resolutividade de professores e instituição escolar. O ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas de Ensino Básico no Brasil enfrentou desafios significativos durante a pandemia da Covid-19. Nesse contexto, os professores de Língua Inglesa se viram diante de novas demandas e obstáculos que afetaram diretamente a prática pedagógica e a aprendizagem dos alunos. Como bolsista de iniciação do PIBID – Inglês, pude vivenciar de perto essa realidade e observar os impactos causados pela pandemia nas escolas. Assim, a justificativa do estudo inclui as possíveis contribuições decorrentes dos resultados apresentados para profissionais, acadêmicos e sociedade interessada pelo ensino de língua inglesa, inclusive pela holística do PIBID.

Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar os desafios enfrentados pelos professores de Língua Inglesa em escolas de Ensino Básico no Brasil durante a pandemia da Covid-19. Para isso, serão considerados os estudos da Linguística Aplicada, que oferecem subsídios teóricos relevantes para compreender as competências necessárias ao professor de Língua Inglesa na contemporaneidade. Os objetivos específicos buscam destacar as competências requeridas pelo professor de Língua Inglesa na atualidade, considerando as transformações sociais e tecnológicas; descrever o Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID, enfatizando suas dimensões formativas, estrutura e metodologia de trabalho no contexto do PIBID Inglês do CFP/UFCG; e identificar fatores estruturais, linguísticos, culturais, tecnológicos e socioemocionais que atuaram como barreiras e desafios para a prática do ensino de Língua Inglesa durante a pandemia, a partir da experiência como bolsista de iniciação do PIBID – Inglês.

Essa análise é de extrema importância para compreender os impactos da pandemia na educação e refletir sobre os caminhos a serem trilhados para enfrentar esses desafios no ensino de Língua Inglesa. Ao explorar as competências do professor, a experiência no PIBID e os fatores que dificultaram a prática docente durante o período pandêmico, busca-se contribuir para a melhoria das práticas de ensino e aprendizagem em língua inglesa. Como critério organizacional o trabalho se divide em capítulos e subtópicos que discorrem sobre a temática, contextualizando linearmente a temática em tese.

## **2. REVISÃO DA LITERATURA**

O ensino da Língua Inglesa enfrenta vários desafios na contemporaneidade. À medida que o mundo se torna cada vez mais globalizado, o domínio do inglês tornou-se uma habilidade essencial em muitos contextos profissionais e acadêmicos. No entanto, a complexidade do processo de ensino e aprendizagem do idioma tem gerado obstáculos que precisam ser superados. A Linguística Aplicada ajuda a informar as práticas de ensino de línguas, fornecendo *insights* sobre aquisição de segunda língua, estratégias de ensino, desenvolvimento de currículo, avaliação de aprendizagem, uso de tecnologia no ensino de línguas e muito mais. Ela explora questões relacionadas à linguagem e cultura, motivação dos alunos, desafios específicos de aprendizes de diferentes contextos linguísticos e fatores socioculturais que influenciam o processo de ensino e aprendizagem.

### 2.1. Os desafios do ensino de Língua Inglesa na contemporaneidade

O ensino de Língua Inglesa doravante LI é relevante na contemporaneidade porque o inglês é uma língua global amplamente utilizada em diversas áreas, o domínio do inglês pode abrir portas para oportunidades educacionais e profissionais, é uma língua essencial para acesso a recursos na internet e pode ajudar a desenvolver habilidades cognitivas e sociais. Neste interim, esta seção apresenta a relevância da língua e linguagem para a comunicação humana, o ensino de língua inglesa pela perspectiva da Linguística Aplicada e as mudanças ocorridas no cenário educacional, exigindo novas competências do professor contemporâneo.

Atualmente vivemos em um mundo globalizado e tecnológico, tornando-se menor e cada vez mais interconectado. Neste sentido, o ensino de língua estrangeira em específico LI, na contemporaneidade, perpassa muitos desafios para formar cidadãos por meio da educação formal, possibilitando além da habilidade de decodificar diferentes códigos da linguagem, a capacidade de pensar e agir criticamente na sociedade, para contribuir com o desenvolvimento e bem estar da mesma. A princípio os professores de LI precisam sempre está mostrando a legitimidade do ensino da disciplina, mesmo com o grande destaque da LI em relação às demais e seu caráter de língua franca (BNCC, 2017), na tentativa de despertar o interesse do aluno para adquirir um novo idioma.

O primeiro impacto para lecionar a disciplina, está na carga horária que consiste em no máximo duas aulas semanais de 50 minutos. De acordo com Miccoli (2016), essa carga horária é superestimada, pois a real é relativamente menor. Descontados dos 50 minutos de

aula, é possível considerar cerca de 10 minutos para obter a atenção de todos os alunos no início da aula e mais 10 minutos para orientá-los em relação ao 'Para Casa', ao final do encontro, assim o docente conta, efetivamente, com 30 minutos de aula, que semanalmente soma uma hora de aula por turma (MICCOLI 2016, p.16). Assim, quando consideradas todas as outras intercorrências que acontecem no contexto escolar, para além das aulas propriamente ditas, a carga horária tende a diminuir cada vez mais, prejudicando o aprendizado dos alunos de escola pública e causando desmotivação, pois com o pouco tempo, o professor, na maioria dos casos, não consegue levar conteúdos significativos para serem trabalhados em sala de aula, para englobar as quatro habilidades, *write, speaking, listening and reading*. Desse modo, a aprendizagem fica resumida em apenas alguns tópicos gramaticais e frases feitas e decorativas.

Nesta perspectiva, fica evidente a desvalorização da disciplina de LI, pois selecionar e definir o que ensinar em tão pouco tempo e conseguir de fato transmitir os ensinamentos de maneira eficiente é uma jornada desafiadora, já que “os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Línguas Estrangeiras (PCN-LE) não definem conteúdos, mas apenas habilidades e competências amplas” (MICCOLI, 2016, p.16). Deste modo, os materiais didáticos quando disponibilizados, desconsideram o tempo real e os conteúdos não são compatíveis com a realidade do nível das turmas.

No que concerne a desigualdade social e infraestrutura das escolas, isto é um fator chave que evidencia a evasão escolar e o desinteresse em LI. Muitos alunos se questionam “para que vou aprender inglês?”, eles não conseguem enxergar possibilidades reais de uso através de seus contextos socioeconômicos porque não lhes foi ensinado sobre a relevância do inglês desde os primeiros anos escolares. Assim, quando o aluno de escola pública se depara com esta disciplina nos anos finais do Ensino Fundamental, considera seu ensino desnecessário, em comparação com as demais disciplinas. “A escola faz parte da totalidade da sociedade; ao ampliar o acesso da classe popular ao universo escolar, as expressões da questão social são expostas com maior evidência nesse espaço e interferem sobremaneira na condição de permanência e sucesso desses estudantes” (MARTINS, 2015, p. 224).

É importante destacar a formação dos professores como algo fundamental para que consigam alcançar os propósitos do seu trabalho. O professor precisa ter não apenas domínios linguísticos, na sua formação, mas precisa buscar sempre posicionamento crítico, para ter conhecimento sobre a cultura do outro e simultaneamente refletir e valorizar sua própria cultural. Para tanto, Leffa (2001), afirma que a formação do professor de inglês, ou de qualquer língua que venha a se tornar multinacional, deve incluir também a preparação do professor para

que ele se dê conta de que há uma diferença entre ensinar uma língua que é ou não é multinacional (LEFFA, 2001.p.11).

Em concordância com o autor, é possível inferir que os conhecimentos que são ensinados no momento presente têm valores temporais, pois tudo está em constante mudança e precisa ser atualizado e revisto para ter eficácia, principalmente o ensino de uma língua que é tão diversa e a todo instante ocorrem variações linguísticas, culturais, surgem novos vocábulos, modificam-se palavras, entre tantas outras mudanças.

Diante de alguns desafios já comentados, os professores de LI necessitam ter uma educação contínua, que na maioria dos casos é negligenciada pelas governantes, principalmente porque o ensino tem se revelado cada vez mais complexo, em especial, na educação básica. Tal formação fomenta o aperfeiçoamento e aprimora na aquisição de competências que refletem, de maneira positiva, na atuação da sala de aula.

A docência está ligada aos processos de formação humana, mediante o desenvolvimento do conhecimento, de transmissão, de questionamento e renovação ao longo do tempo. Ainda mais diante do novo modelo de mundo, com a globalização e o surgimento das tecnologias, aproximando a interação e integração entre os indivíduos, trazendo implicações nas formas de ser, conhecer, comunicar e produzir na sociedade (NLG, 1996). Essas novas perspectivas geram a necessidade de novas maneiras de se conceber a educação.

Surge neste contexto os multiletramentos como uma abordagem pedagógica que reconhece a importância de desenvolver habilidades comunicativas em diferentes formas de materialidade, incluindo a leitura, a escrita, a oralidade e a compreensão de diferentes mídias, como vídeos, áudios, imagens e outras tecnologias digitais.

Deste modo, a teoria dos multiletramentos dialoga diretamente, com esse mundo pós-moderno, nas amplas mudanças econômicas, tecnológicas e sociais, educacionais na vida cotidiana. Segundo os autores Copes e Kalantzis (2000), os multiletramentos receberam essa denominação, porque descreve dois argumentos importantes. O primeiro argumento envolve a multiplicidade de comunicações canais e mídia; o segundo com a crescente importância da cultura e diversidade linguística. A partir dessa ideia os multiletramentos chegam para complementar a tradicional pedagogia da alfabetização, centrada apenas na forma básica e singular de linguagem considerada com um sistema fundamentado em regras e competência de som e letra.

Esta teoria difere da tradicional por mostrar a linguagem em outros moldes de sentido e significado dinâmicos, os quais perpassam por movimentos e mudanças pelos usuários da língua, no sentido em que ampliam a visão de texto, para o visual, o áudio, o espacial e comportamental.

Partindo destes direcionamentos dos multiletramentos, com o avanço tecnológico em especial tecnologia digitais, computadores, celulares e a internet, que proporcionam a comunicação em tempo real. É válido refletir como tudo isso, potencializa e melhora a educação. O pensar como ensinar e quais habilidades são necessárias é de fundamental importância para a compreensão e compartilhamento do conhecimento por meio dos múltiplos formatos de textos e mídias existentes, em que os alunos já estão familiarizados, que seja de forma relevante e significativa.

Considerando que os jovens são nativos digitais, “O termo “nativo digital” descreve qualquer pessoa nascida depois de 1980 que cresceu em um mundo saturado com tecnologia digital” (PALFREY; GASSER, 2008<sup>1</sup>; PRESKY, 2001 apud BAGULEY; PULLEN; SHORT, p.7). Conforme essa ideia de nativo digital levanta-se outro questionamento, em relação a classe social, será mesmo que todo jovem nascido depois do de 1980, pode ser considerado um nativo digital?. Até que ponto ele teve acesso a esses meios tecnológicos. “Esta situação cria um problema de equidade entre os alunos que são incapazes de bancar computadores em casa e tem acesso limitado a computadores em suas instituições educacionais.” (BAGULEY; PULLEN; SHORT, 2010<sup>2</sup>, p. 7).

A conquista da cidadania digital é o ponto de partida para a escola moderna que atua democraticamente e luta por políticas públicas inclusivas, garantindo os direitos de igualdade aos seus alunos, como futuros cidadãos justos. O termo cidadania define uma amplitude muito além do contato direto entre os cidadãos e suas relações físicas em livre transição pelo mundo, expandindo o conceito da mesma para o direito ao acesso comunicativo permitido pelos diferentes meios de cada época e “cabe ao Estado prover o acesso à informação, e não apenas mediar às relações entre os homens, privilegiando a estrutura de poder, pois a informação é mais que a mercadoria por excelência da sociedade pós-industrial: é a sua própria razão de ser” (JAMBEIRO et al, 2005, p.31).

Para aqueles que não podem ter acesso à internet ou outros meios tecnológicos em

---

<sup>1</sup> The term “digital native” describes anyone born after 1980 that has grown up in a world saturated with digital technology (PALFREY; GASSER, 2008; PRENSKY, 2001).

<sup>2</sup> This situation creates an equity issue amongst students who are unable to afford computers at home and have limited access to computers at their educational institution (BAGULEY; PULLEN; SHORT, 2010, p. 7 e 8).

casa, a escola é o lugar ideal para permitir este acesso, lhes tirando o conceito de excluídos da sociedade. Para tanto é preciso uma conjunção entre escola, estado, municípios, gestores, família e sociedade no intuito de concretizar uma instituição escolar inclusiva e democrática, que priorize a cidadania. A inclusão digital agora entra como um direito fundamental obrigatório nas escolas, com a criação da recentíssima LEI Nº 14.533, DE 11 DE JANEIRO DE 2023, que “Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003”.

Levando em conta todo contexto da realidade das escolas públicas e os alunos que estão inseridos nela, é importante repensar quais as habilidades e competências os professores precisam para proceder o ensino de LI, no século XXI. Com a finalidade de conseguir levar os multiletramentos atrelados às tecnologias digitais, é válido que o docente busque se atualizar, se qualificar. Mas também, é necessário que a escola, a gestão e a educação pública de modo geral se preocupem e ofertem subsídio, em materiais, capacitações e aportes pedagógicos que supram as necessidades do professor de LI.

Além dos desafios próprios a educação contemporânea, situações emergenciais como a pandemia do Covid 19, exigiram que a educação tomasse novos rumos e se adequasse aos contextos temporais e sociais antes, durante e depois de cenários imprevistos. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN não preveja a educação a distância para todas as etapas de ensino nem em situações emergenciais, o surto pandêmico que teve início com o primeiro caso de contaminação pelo Coronavírus (SARS-COVID 19) detectado e confirmado na China em dezembro de 2019 e que se disseminou em todos os continentes rapidamente, modificou a realidade de uma nação.

O isolamento social decorrente da pandemia causada pelo vírus do Covid 19 e que transformou todo o cenário social do planeta, exigiu que a educação se adaptasse ao novo modelo de convivência e relação humana, que inclui o ensino a distância, mediado por recursos tecnológicos e que intermedia a relação entre professor e aluno. Behar (2020, p.1), discorrendo sobre o ensino remoto conceitua este tipo de ensino como uma modalidade de ensino que pressupõe “o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não sejam interrompidas”.

O ensino remoto coincidiu com o afastamento físico entre os estudantes e mais tempo de convívio com as telas de celulares e computadores, o que consequentemente, aumentou a

solidão, a ausência de afeto e pouca ou nenhuma socialização. Ribeiro (2021), agrega que os docentes foram surpreendidos, nada mais que repentinamente, com o modelo de aula remota, disposição de links e qualificação nenhuma para se adaptar as aulas virtuais. Este desafio, com vontade e persistência dos profissionais, conseguiu se instalar e mesmo com falhas atender os alunos e prosseguir o ensino durante o isolamento social.

O que inicialmente parecia ser apenas uma fase, tornou-se um período mais longo, meses de convivência apenas familiar, associado ao medo da contaminação, perda de parentes, luto, crises e acesso crescente as informações midiáticas que se tornaram o maior entretenimento durante o isolamento social. Assim, as salas de aula virtuais, os aplicativos, contas criadas e relação midiática se intensificaram e todos (ou quase todos) os alunos foram imersos na tecnologia com mais rapidez e necessidade do que já estavam. Esse salto digital, transformou a educação e trouxe novos desafios para o pós pandemia. Com o retorno das aulas presenciais, não é possível se fazer um recorte do antes, durante e depois do período pandêmico.

O professor pode adequar as tecnologias, de acordo com a turma e o conteúdo que pretende ensinar. Para o docente de LI, há inúmeras oportunidades e métodos como bem diz Zabala (2022), falando da importância do método de aprendizagem por design ou L-by-D afirma que se a aprendizagem produtiva está para acontecer, não pode ser baseada em um modelo único, tem de ser projetada de acordo com cada situação individual de aprendizagem e para cada grupo de estudantes. “Isso significa que a escolha dos processos de conhecimento e/ou ordem em que eles são organizados instrucional mente dependerá de quem os alunos são e o contexto educacional em que a aprendizagem está ocorrendo” (ZABALA, 2022<sup>3</sup>, p.8). Portanto, no pós pandemia adequar as tecnologias usadas durante o ensino remoto e outras novas tecnologias pode ser fundamental para um ensino contemporâneo, digital e construtivista.

## **2.2. As competências para o professor de Língua Inglesa na atualidade à luz dos estudos da Linguística Aplicada**

As sucessivas evoluções sociais, tecnológicas e culturais exigem um processo inovador educativo, por meio do qual seja possível construir novas práticas pedagógicas, visando o aperfeiçoamento dos processos de ensino e de aprendizagem na sociedade

---

<sup>3</sup> This means that the choice of knowledge processes and/or the order in which they are instructionally organized will depend on who the learners are and the educational context in which learning is taking place (ZABALA, 2022, p.8).

contemporânea. Recursos tecnológicos como a internet, computador e dispositivos móveis, na escola, podem oferecer variedades de soluções que auxiliam na aprendizagem do aluno, ampliando sua visão e reflexão. Aplicativos, jogos e demais materiais pedagógicos digitais podem ser usados com fins didáticos pelo docente no ensino das línguas (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009). O professor de LI através de métodos, trabalhos e pesquisas, pode e deve estimular as capacidades intelectuais do aluno. Instigá-lo, ainda, parece ser o melhor caminho, fazendo com que este se torne responsável pelo próprio desenvolvimento, passando a ter vontade própria de se tornar cada vez mais conhecedor de uma nova língua, apresentando para eles o uso cotidiano da mesma em diversos contextos. Nesta seção, discuto a relação entre a LA e os estudos contemporâneos de LI, revendo conceitos bases como língua, linguagem, tecnologias digitais, formação inicial e continuada e competências para o docente de língua inglesa no século XXI.

Ensinar linguagem é uma construção coletiva que merece ser bem articulada. O docente é responsável por ampliar o conhecimento que o aluno traz de suas experiências pessoais, sociais e digitais, visto que nos dias atuais os estudantes estão imersos na tecnologia desde muito cedo (KIMURA, 2011). Os processos comunicativos são responsáveis pela formação intelectual do homem, e por isso, a linguagem, tanto verbal quanto não-verbal são importantes meios de comunicação entre as civilizações, desde a antiguidade. Sem a linguagem seria impossível relatar fatos, ou até mesmo ter um simples conversa (CHOMSKY, 2000). Quando se trata de uma segunda língua, é possível considerá-la uma possibilidade de comunicação sem fronteiras, relevante para a sociedade moderna, para o mundo do trabalho e acessibilidade tecnológica.

Embora não se tenha uma comprovação exata de quando ou como a linguagem surgiu entre os humanos, há registros fósseis e evidências arqueológicas que apontam esta prática como uma atividade primitiva, quando os homens comunicavam-se mediante a necessidade de sobrevivência, assim como os animais. Evidentemente, a forma de manifestação linguística recebe interferências culturais e sociais, a depender da realidade em que o indivíduo se insere, entretanto pode ser modificada a qualquer momento.

O homem é capaz de se relacionar por gestos, assim como os animais, a diferença está na capacidade reflexiva através da consciência, habilidade esta que só é conferida ao ser humano. Com a evolução humana, estas práticas modificaram-se, houve uma transição da linguagem gestual para a fala, o discurso articulado surgiu como uma atividade emergencial. A fala, o discurso articulado surgiu como uma atividade emergencial, a manifestação da língua,

até o surgimento dos sistemas simbólicos, convencionais, arbitrários e de uso social, em determinadas situações sociais, denominados de línguas naturais (que estão dentro do escopo da linguagem, em sentido amplo) A língua aqui entendida como um fenômeno sócio-histórico-cultural de comunicação, interação e de construção das realidades sociais. (VYGOTSKY, 2001).

Assim, a manifestação da língua surgiu como uma atividade social, na qual duas ou mais pessoas precisavam compreender-se, e assim os processos linguísticos se apoiaram em outras vertentes, como a leitura e a escrita consciente, proposital e definida por objetivos.

A relação entre língua e linguagem tem sido abordada ao longo do tempo. Saussure (1970), por exemplo, distinguiu a língua como um sistema de signos e regras abstratas, enquanto a fala, ou a linguagem, é o uso concreto da língua em um contexto comunicativo específico. Ele argumentou que a língua é socialmente construída e compartilhada pelos falantes de uma comunidade linguística, enquanto a linguagem pode variar de acordo com o contexto e a situação. Para o homem, a linguagem atrela fatores sociais a fins de intercâmbio de informação. Cook (2003) define a Linguística como:

A disciplina acadêmica comprometida com o estudo da língua de uma forma geral. Como qualquer disciplina, a linguística procura generalizações dos aspectos reais, e, portanto, em certo ponto está comprometida em representar realizações abstratas da língua ao invés de expor a forma como ela é experimentada no mundo real (COOK, 2003, p.9).

A linguagem continua, pois, a ser a maior fonte de acesso à informação e método comunicativo entre todos os povos, permitindo a cidadania e socialização entre as nações. Na escola, o professor de línguas, materna ou estrangeira, pode propor atividades que envolvam os usos da leitura, introduzir práticas de letramento de forma que os indivíduos compreendam a função da escrita no contexto social e sua relação com o contexto escolar, bem como instigar a socialização. Considerando que o desenvolvimento do pensamento ocorre do social para o individual, Vygotsky salienta a importância do professor enquanto mediador do saber no despertar da lei da consciência “segundo a qual um obstáculo ou uma perturbação em uma atividade automática despertam, naquele que a pratica, a consciência dessa atividade” (VYGOTSKY, 2008, p. 20). Nesse sentido, os estudos em LA se mostram como relevantes para entendermos e nos adequarmos a esses novos tempos e desafios, uma vez que trazem à reflexão fenômenos e realidades sociais materializadas na lingua(gem) em uso, em determinado contexto social, cultural e histórico.

A LA é um campo de estudos científicos bastante importante na atualidade, porque se preocupa com os problemas relacionados a linguagem e seus usos, inclusive focaliza no contexto do ensino da língua inglesa. Davies e Elder (2004), lembram inclusive que o surgimento da LA está relacionado com o ensino de inglês, a interdisciplinaridade e as necessidades comunicativas. Para esta área, o conhecimento pode ser produzido mediante o uso da realidade, de situações comunicativas típicas e pela multidisciplinaridade. Toassi (2017) apresenta que, embora nos dias atuais a LA não tenha como objetivo central o ensino da LE, muitos estudos ainda são direcionados para esta área, já que muitos linguistas se interessam pela comunicação, aprendizagem e interação oral em diferentes línguas.

Analisando o foco de estudo do linguista aplicado e o ensino de línguas infere-se que as seguintes questões aparecem como prioridade segundo Davies e Elder (2004, p. 2):

Como podemos ensinar melhor as línguas?  
 Como podemos diagnosticar melhor patologias da fala?  
 Como podemos melhorar o treinamento de tradutores e intérpretes?  
 Como podemos escrever um exame de língua válido?  
 Como podemos avaliar um programa de uma escola bilíngue?  
 Como podemos determinar os níveis de letramento de toda uma população?  
 Como podemos discutir utilmente a linguagem de um texto?  
 Que conselhos podemos dar a um ministro de Educação sobre um novo meio de instrução?  
 Comparar a aquisição de uma língua europeia e outra asiática, por exemplo.  
 Auxiliar a análise de autenticidade de uma transcrição de uma entrevista entre um policial e um suspeito (DAVIES; ELDER, 2004, p. 2).

Considerando o cenário educativo atual e as contribuições da LA, infere-se que o docente atuante com o ensino de inglês necessita estar atualizado para transmitir novos e válidos conhecimentos bem como compartilhar, participar daquilo que o aluno já sabe. Inicialmente, a LA tinha como objeto de estudo a Língua Estrangeira doravante LE, por isso hoje é importante conhecer quais as competências necessárias ao docente de LI, a luz dos estudos da LA, fazendo uma síntese do que pode ser eficaz e necessário.

Creio, nesse contexto, que a LA fornece alicerces teóricos e metodológicos para a compreensão da relevância dos estudos da língua inglesa, não só no nível linguístico estrutural, mas com instância de linguagem como essencial para a comunicação e convívio social.

Barcelos (1995) realizou estudos na década de 90 em prol de descobrir quais as crenças de professores de LE em formação sobre o ensino da disciplina. A partir de seus estudos, foi possível estabelecer campos de investigação e descobrir possibilidades formativas referentes a

LA e o que se pode constatar é que, em termos pedagógicos, à luz dos estudos da LA, o ensino de LE deve ser feito de modo crítico e reflexivo, com o objetivo de domínio da língua em situações reais de uso. Isto inclui não apenas o ensino da gramática, mas sobretudo, o desenvolvimento linguístico do aluno, por meio de pesquisa e desenvolvimento de ideias ou ferramentas voltadas para a resolução de problemas de uso da linguagem.

Conforme, Rojo (2006), a LA possui foco nos problemas relacionados a linguagem, de forma contextualizada, para beneficiar os sujeitos envolvidos neste processo. Portanto, infere-se que seu objetivo é prático e não apenas teórico. Reflito que para uma prática linguística interativa e eficaz, é necessário que o docente busque recursos de interferência contemporâneos e menos metódicos. Isso implica em considerar a diversidade de contextos em que a linguagem é utilizada e as diversas formas de interação social e cultural em que se manifesta. Como exemplo, temos os dispositivos móveis podem ser fortes aliados de professores e alunos. Com esses aparelhos é possível fotografar, filmar, ouvir música, usar as redes sociais, mandar e-mails, assistir a vídeos, gravar áudio, agendar, anotar e escrever. Usar a tecnologia dentro e fora da sala de aula e planejar estratégias que coloquem o aluno no centro da aprendizagem deixará a experiência mais interativa, dinâmica e estimulante. O método, a relação entre a turma e entre professor e alunos é determinante para fomentar a aprendizagem da língua estrangeira, por isso não só o currículo deve ser o foco, mas também o contexto, a didática e os recursos (COOK, 2003).

Com a crescente influência das tecnologias de informação e comunicação em nossa vida cotidiana, nunca antes a forma como vivemos, trabalhamos, compramos e nos divertimos sofreu tamanha transformação. Diante desse cenário, é fundamental buscar novas abordagens educacionais que levem em conta as habilidades de aprendizagem consideradas essenciais para o sucesso no mundo do século XXI. Para essa nova maneira de pensar a educação, precisa-se encontrar habilidades para além, como mostram algumas instruções dadas pelo autor Beers (2011, p.4 tradução minha):

Uma variedade de oportunidades e atividades de aprendizado  
 O uso de ferramentas tecnológicas apropriadas para atingir os objetivos de aprendizagem  
 Aprendizagem baseada em projetos e problemas  
 Conexões interdisciplinares  
 Um foco na investigação e nas investigações conduzidas pelos alunos  
 Ambientes de aprendizagem colaborativa, dentro e fora da sala de aula  
 Altos níveis de visualização e uso de recursos visuais para aumentar a compreensão  
 Avaliações formativas frequentes, incluindo o uso de autoavaliação.

Concordando com o autor citado, entendo que, ao docente é exigido que possua competências que vão além das capacidades linguísticas e tecnológicas para lidar com a inovação da nova era digital. Com a grande gama de conhecimento e informação que está sendo gerada a cada segundo e chega aos indivíduos de maneira acelerada, sem estes precisarem ter o tempo nem o trabalho de levantar questionamentos, pois já se tem uma amplitude de repostas prontas para tudo e na maioria dos casos os pensamentos reflexivos e críticos são deixados de lado, gerando problemas como falta de alto controle sobre as próprias emoções. Segundo Cury (2016), o acúmulo excessivo de informações pode levar a uma falta de criatividade e curiosidade, já que é através da exploração de perguntas que surgem novos conhecimentos, e não simplesmente pelas imensas planícies de respostas.

Entre as competências do professor de LE na atualidade é possível citar a capacidade de promover comunicação livre, interesse nos alunos e situações estimulantes para a aprendizagem. A LA auxilia este profissional porque lhe permite compreender que o foco do ensino de uma língua não é só pragmático e relacional, mas sobretudo, social, com ênfase no uso real da língua, conforme afirma Davies e Elder (2004), dizendo que este uso inclui a cultura, letramento, aquisição de língua estrangeira e segunda língua, bilinguismo, entre tantas outras vertentes que podem ser incluídas nos contextos de uso, determinadas pelas situações e relações externas.

Necessário se faz destacar que o professor não é um mero transmissor de conhecimentos, mas deve buscar e mostrar oportunidades para a autonomia dos alunos, baseando-se nas novas tendências contemporâneas de fazer educação. Esses direcionamentos enfatizam a importância de desenvolver habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração e criatividade, ao invés de simplesmente ensinar fatos e conceitos isolados. Nesse contexto, o professor cria ambiente de aprendizagem ativa e engajada, em que os alunos têm a oportunidade de explorar e descobrir o conhecimento por si mesmos, através de projetos, atividades colaborativas e outras metodologias que promovem a participação ativa dos alunos.

Assim, penso que o docente deve priorizar além de todos os temas transversais, o uso de metodologias ativas, a formação cidadã do sujeito, o preparo para o mercado de trabalho evoluído, devendo este ensinar o aluno a pensar certo, ou refletir criticamente sobre o mundo que habita, as línguas, a comunicação. O ensino exige certa rigorosidade metódica e o educador

democrático deve reforçar a capacidade crítica do educando, que vive em um cenário onde a linguagem se modifica e se transforma a todo tempo.

Perrenoud (1997), lembra que, à medida que a escola se transforma, o docente também precisa se transformar. A formação de docentes para lidar com as novas tecnologias, com as mudanças linguísticas e possibilidades metodológicas inovadoras é uma crescente e constante necessidade. Competências como criar novos métodos de ensino, trabalhar com situações problema, negociar e conduzir projetos com os alunos, estabelecer novos contratos didáticos, convencer os alunos a mudar de ofício e adotar outras formas de ensino e aprendizagem, são eficazes para o surgimento de um novo modelo de educação, centrado na realidade e correspondente a situação social do momento. “A abordagem por competências leva a fazer menos coisas, a dedicar-se a um pequeno número de situações fortes e fecundas, que produzem aprendizados e giram em torno de importantes conhecimentos” (PERRENOUD, 1997).

De acordo com, Zabala e Arnau (2014), as competências como a resolução de problemas permite resgatar os conhecimentos prévios dos alunos, oferecer desafios e fomentar o interesse pessoal tornando-o protagonista de sua própria aprendizagem. Assim, é compreensível que o educador da atualidade conheça e se deleite sobre as teorias sobre as competências do docente moderno para aderir a práticas educativas contemporâneas, que validem o ensino, principalmente quando se trata de uma língua estrangeira.

Se alinhando com a ideia de novas formas de pensar o ensino e aprendizagem nesta constante reconstrução do mundo, com os conteúdos midiáticos e hibridismos de textos e as mais variadas formas de comunicação e expressões culturais para expandir o próprio conhecimento, e adaptar-se às novas mudanças culturais. “No ambiente de informação digital, a compreensão das relações entre as ideias é tão importante quanto, senão mais importante, do que o domínio das próprias ideias” (LUKE, 2000, p.7<sup>4</sup>). No entanto, os estudantes precisam ser preparados para conectar as informações e analisar em contextos, para conseguir identificar sentidos e criar novas perspectivas críticas e analíticas para navegar no ambiente digital e híbrido em que vivemos.

A reflexão que trago nesse contexto, associando a lingua(gem) com ação social e a necessidade de competências de professores para desenvolverem oportunidades de uma aprendizagem significativa nos dias atuais, diz respeito ao conhecimento teórico e a

---

<sup>4</sup> In the digital information environment, an understanding of the relations among ideas is as important as, if not more important than, mastery of the ideas themselves (LUKE, 2000, p.7).

experiências práticas na formação de professores, Para Leffa (2001), é necessário proporcionar aos professores em formação inicial e em formação continuada, ambientes de reflexão, avaliação e discussão sobre as dificuldades, os limites e as possibilidades lúdicas e tecnológicas nas aulas de LE, assim como nas demais disciplinas.

Freire (2010) considera que o papel do educador do século XXI de forma interdisciplinar e multifuncional para o desenvolvimento do aluno é de fundamental importância, uma vez que as mudanças e avanços tecnológicos são progressivos e concernentes ao momento atual. Assim sendo, cabe ao professor moderno conhecer, adequar-se e instigar o aluno na sua adaptação ao mundo tecnológico e progressista. Não basta ajudá-los a conhecer e se adaptar, mas ensinar o melhor método para utilizar a tecnologia de modo favorável, fazendo desta uma necessidade e não se tornando uma necessidade desta. Com o docente de LI, esta prática além de ser construtivista e favorecer a aprendizagem do aluno, viabiliza a aprendizagem de uma nova língua, mediante o uso das tecnologias e seus recursos multissemióticos.

Nesse sentido, é importante destacar que tais competências e habilidades docentes são adquiridas nas etapas de formação inicial e continuada.

Antes de falar em formação inicial e continuada, é necessário entender o que significam. Para tanto, utiliza-se a definição de Libâneo (2004) que diz,

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2004, p.227).

Nesse contexto, acreditar neste processo inicial e contínuo de formação é compreender que um professor nunca estará formado. É preciso que a escola assim como o professor tenha consciência de que o processo de formação continuada se tornará presente no decorrer de toda sua trajetória profissional, sendo capaz de enriquecer sua prática e possibilitar mudanças no currículo, o que significa benefícios para o ensino (LEFFA, 2001). Quando se trata de língua inglesa então, é primordial que o ensino seja pautado na realidade, nas novidades e nos métodos diversificados.

O ensino de línguas, para ser relevante, deve ser sensível a um grupo particular de professores, ensinando a um grupo particular de alunos, almejando um conjunto particular de objetivos em um contexto particular de ensino ligado a um meio sociocultural particular (KUMARAVADIVELU, 2001, p.538).

Considero importante ressaltar que, tanto na dimensão da formação inicial, quanto continuada, para o educador se atualizar e aplicar novas metodologias, precisa de políticas públicas que invistam no ensino e na qualidade deste ensino e promova possibilidades de atuação moderna e pregressa para este profissional. Atualmente, embora ainda falho, há maior investimento para a formação continuada, que subsidia o educador para o exercício de competências exigidas na contemporaneidade, devendo este ser polivalente e atender várias competências esperadas de um educador moderno. Entre essas políticas públicas está o Programa Institucional de Iniciação à Docência (doravante PIBID) que será descrito na próxima seção.

### **2.3. O Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID**

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, doravante (PIBID) é um programa do Governo Federal brasileiro que é uma iniciativa que visa incentivar o interesse pela carreira docente, tendo como objetivo aprimorar a formação de professores para atuarem na Educação Básica. Segundo o site oficial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, doravante (CAPES), o programa foi criado em 2007, pela portaria nº38, de 12/12/2007 e é coordenado por esta instituição em parceria com as instituições de ensino superior, doravante (IES) e as redes públicas de educação básica. Por meio desse programa, são concedidas bolsas aos alunos de licenciatura selecionados pela CAPES, aos supervisores que são professores das escolas envolvidas, bem como aos demais participantes que atuam nas atividades do projeto, incluindo coordenadores institucionais e de área. Cada projeto em desenvolvimento promove atividades didático-pedagógicas que estreitam a relação entre a educação superior e escolas públicas, estabelecendo uma parceria que permite a participação dos envolvidos de acordo com suas particularidades.

De acordo com a CAPES, as bolsas do projeto PIBID estão distribuídas em quatro modalidades para os participantes do projeto PIBID: iniciação à docência no valor de setecentos reais (R\$700,00), com dedicação de carga horária mínima de trinta horas mensais, para os estudantes de licenciaturas; Supervisão para professores de escolas básicas, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência no valor de um

mil e cem reais (R\$ 1.100,00); Coordenador de área de gestão do projeto dentro dos centros de IES no valor de dois mil reais (R\$ 2.000,00); e a Coordenação Institucional o professor que coordena o projeto acompanha o planejamento, a organização e a execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto de sua instituição, no valor de dois mil e cem reais (R\$2.100,00).

O PIBID integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), promovendo a integração entre a educação superior e a educação básica, por meio da participação dos licenciandos em atividades práticas nas escolas estaduais e municipais. Essas atividades permitem que os licenciandos vivenciem as particularidades pedagógicas do dia a dia das escolas, ajudando-os a atuar de forma mais efetiva nesse contexto. Nesta perspectiva, o programa promove um melhor desenvolvimento no ensino nas escolas públicas contempladas, proporcionando maneiras diferentes de compartilhamento dos conhecimentos, dialogando com as inovações dos cursos de formação de professores e as pesquisas de extensão dos discentes. A aproximação entre as instituições de ensino superior e as redes públicas de educação básica, são norteados por um conjunto de objetivos específicos do programa:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (DECRETO Nº 7.219, DE 24 DE JUNHO DE 2010).

Observa-se, que os objetivos do programa, ao articular diversos atores no processo, fornece diretrizes necessárias para a prática docente, que é enriquecida por meio de múltiplas perspectivas em um processo contínuo de troca mútua, visando aumentar o reconhecimento da profissão docente e aprimorar a excelência do ensino em todos os níveis, desde o básico até o superior. Nesse sentido, o PIBID vai além do estágio supervisionado obrigatório, pois permite

um contato mais intenso dos licenciandos no contexto das escolas, possibilitando um protagonismo nos futuros professores, acontecendo a interconexão entre o conhecimento teórico e metodológico já adquirido pelos discentes com o da prática cotidiana dos professores das escolas campo parceiras. A geração de conteúdo, a partir das práticas tecnológicas e interdisciplinares, é benéfica tanto para os estudantes de licenciatura quanto para as escolas públicas envolvidas. Os licenciandos ganham experiência e conhecimento prático ao trabalhar em situações reais de ensino, enquanto as escolas públicas podem se beneficiar da energia e criatividade dos estudantes, além de ter a oportunidade de implementar novas metodologias de ensino e tecnologias.

Ademais, são notórias as grandes contribuições do programa para o desenvolvimento pessoal e profissional dos pibidianos, um marco bem importante como salienta a autora Gonzatti, 2015, “é a constituição de uma identidade docente, isto é, o PIBID propicia o desenvolvimento de elementos relacionados ao valor social, ideológico e psicológico da profissão professor, que está atravessado por uma reflexão mais geral sobre o papel do professor” (GONZATTI, 2015, p.116). Por intermédio do PIBID, algo muito importante começa a ser construído que é a identidade docente, levando o reconhecimento enquanto professor, mas também a valorização da carreira docente como um todo. Através da convivência coletiva, experiências compartilhadas e por meio das reflexões críticas constantes sobre a prática docente, buscando compreender as motivações e os desafios enfrentados no dia a dia, percebendo o papel que é desempenhado na formação dos estudantes e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

De acordo com os estudos de Baladeli (2015), são demonstrados algumas contribuições identitária para formação dos futuros professores de língua inglesa advindo da participação do Pibid, tais como: maior aprofundamento e integração da teoria e prática; contribuição do trabalho colaborativo; contribuição do trabalho colaborativo entre pibidianos e supervisores; maior conscientização sobre o uso de tecnologias da informação na formação do professor de Inglês, e desenvolvimento de postura investigativa e aprofundamento de conhecimentos epistemológicos (FERREIRA, 2013 apud BALADELI, 2015, p.64).

Neste sentido, outro marco positivo do Pibid é a construção do pensamento de pesquisar desenvolvido nos licenciandos. Segundo Baltor (2020), o PIBID possibilita que os estudantes de licenciatura tenham uma aproximação com a realidade escolar e a prática docente, o que pode ajudá-los a desenvolver habilidades e competências necessárias para a atuação como professores. Os autores também apontam que o programa pode contribuir para a formação de

uma identidade profissional e para a escolha da área de atuação, além de promover a formação de um olhar crítico e reflexivo sobre a prática docente e a educação em geral. Os autores afirmam que o programa oferece uma oportunidade para que os estudantes de licenciatura reflitam sobre a sua própria formação e sobre o papel do professor na sociedade.

Além disso, estudos como o de Silva e Lopes (2021) mostram que o PIBID pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas, por meio da introdução de novas metodologias de ensino e do desenvolvimento de projetos pedagógicos inovadores.

A contribuição do PIBID para o aluno de licenciatura pode ser vista como uma oportunidade de aproximação com a realidade escolar e a prática docente, o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a atuação como professor, a formação de uma identidade profissional e a reflexão crítica sobre a educação. Além disso, o programa pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas.

Diversos estudos têm mostrado que o PIBID pode trazer importantes contribuições para as escolas parceiras. Baltor (2020, p.31), explica que a meta do Programa “é promover a melhoria do ensino nas escolas públicas atendidas, dinamizando as formas de mediação de conteúdos e saberes, em sintonia com o que de inovação emerge das licenciaturas, não apenas no ensino, mas também na pesquisa e na extensão”. Por isso, suas contribuições são diversas.

De acordo com Silva e Lopes (2021), uma das principais contribuições é a melhoria da qualidade do ensino, uma vez que os projetos desenvolvidos pelos estudantes de licenciatura podem introduzir novas metodologias de ensino e contribuir para a diversificação das práticas pedagógicas. Além disso, o PIBID pode contribuir para o fortalecimento da relação entre a escola e a universidade. Segundo Silva e Lopes (2021), o programa pode promover o diálogo e a troca de experiências entre professores da educação básica e da educação superior, favorecendo a construção de uma prática pedagógica mais colaborativa e integrada.

Outra contribuição importante do PIBID para as escolas parceiras é a formação continuada dos professores da educação básica. O programa pode contribuir para a atualização e aprimoramento dos professores, por meio da realização de atividades conjuntas com os estudantes de licenciatura, podendo ser esta oportunidade um fomento para os docentes da educação básica buscarem novas formas de capacitação.

Uma das principais contribuições do PIBID para a universidade é a formação acadêmica dos estudantes de licenciatura. Segundo Mulik (2015), o programa pode proporcionar aos estudantes de licenciatura uma experiência prática enriquecedora, contribuindo para a sua

formação acadêmica e profissional. Além disso, o PIBID pode estimular a pesquisa e a produção de conhecimento na área de educação.

Outra contribuição importante do PIBID para as universidades é a promoção da extensão universitária. O programa pode ser visto como uma oportunidade para as universidades se aproximarem das demandas sociais e promoverem ações de extensão que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas.

Além disso, o PIBID pode contribuir para a formação de uma identidade institucional mais comprometida com a educação e com a formação de professores. Segundo Gatti et al (2014), o programa pode ser visto como uma estratégia para a promoção da responsabilidade social das universidades e para a construção de uma imagem institucional mais positiva perante a sociedade.

O PIBID tem contribuído para a formação de uma geração de professores mais qualificados e comprometidos com a educação, por meio da realização de atividades práticas e da aproximação dos estudantes de licenciatura com a realidade das escolas públicas. O programa tem promovido a inclusão social e a diversidade na educação, por meio da seleção de estudantes oriundos de escolas públicas e de minorias étnicas e sociais (GONZATTI, 2015).

Silva (2020) argumenta que, diante do atual contexto de crise econômica e de redução de investimentos na educação, é fundamental garantir a permanência do PIBID como um programa de política pública permanente e com recursos orçamentários assegurados. Segundo o autor, a manutenção do programa é importante não apenas para a formação de professores, mas também para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, que valorize a educação como um direito humano fundamental.

Nesta perspectiva, compreende-se que a luta pela permanência do PIBID como um programa de política pública institucional afirmativa permanente no âmbito da educação deve envolver a participação ativa de estudantes, professores, sindicatos, movimentos sociais e demais setores da sociedade civil, por meio de mobilizações, campanhas e pressão política sobre as instâncias governamentais e parlamentares.

Gonzatti (2015), diz que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do professor pesquisador, pois permite aos estudantes de licenciatura e aos professores da educação básica atuarem como protagonistas no processo de formação e produção de conhecimento na área da educação.

Baltor (2020), acrescenta que o PIBID proporciona aos participantes a oportunidade de desenvolverem habilidades e competências relacionadas à pesquisa em educação, como a leitura crítica, a interpretação de dados, a elaboração de hipóteses, a construção de argumentos e a comunicação científica. Além disso, o programa possibilita a realização de pesquisas aplicadas na educação básica, contribuindo para a construção de uma cultura de avaliação e de melhoria contínua do ensino.

O programa favorece o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva por parte dos participantes, que passam a questionar e a problematizar os modelos tradicionais de ensino e aprendizagem. Segundo Baltor (2020), essa postura crítica é fundamental para a construção de um projeto educativo emancipatório, que valorize a diversidade cultural, a participação social e a construção coletiva do conhecimento.

Silva (2022), lembra ainda que o PIBID pode contribuir para a formação de um perfil profissional mais amplo, que vá além das habilidades técnicas relacionadas à docência, incluindo também a capacidade de reflexão crítica sobre a realidade social e educacional do país. Segundo Silva, essa formação ampliada é fundamental para que os professores possam atuar de forma consciente e engajada na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Em suma, o autor ressalta que o PIBID é um programa de política pública institucional afirmativa permanente no âmbito da educação, que deve ser preservado e ampliado como forma de garantir a formação de novos profissionais comprometidos com a educação de qualidade.

Tão logo, infere-se que o PIBID pode contribuir para a formação de uma nova geração de professores mais qualificados e comprometidos com a educação, capazes de atuar de forma criativa e inovadora na sala de aula e de desenvolver práticas pedagógicas mais contextualizadas e significativas para os estudantes.

### **2.3.1. As dimensões formativas do Pibid Inglês do CFP-UFCG**

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Letras - Inglês do Centro de Formação de Professores, doravante (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) tem sido tema de estudos e pesquisas por diversos autores nos últimos anos. O PIBID Letras - Inglês do CFP/UFCG tem contribuído para a formação de futuros professores de inglês mais qualificados e engajados com a educação. o programa oferece aos bolsistas a

oportunidade de desenvolverem práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas, que valorizam a cultura e a diversidade linguística dos estudantes.

Gadotti (2015) analisa o impacto do PIBID Letras - Inglês na formação de professores de inglês e contribui que o programa possibilita a formação de professores mais críticos e reflexivos, que são capazes de analisar e questionar as práticas pedagógicas vigentes e propor alternativas mais adequadas à realidade dos estudantes. Além disso, o PIBID contribui para o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas à pesquisa em educação, o que permite aos bolsistas um maior aprofundamento teórico e prático sobre o ensino de língua inglesa.

Já em um estudo mais recente, Silva (2022) analisa o PIBID Letras - Inglês do CFP/UFCG como um programa de política pública institucional afirmativa permanente no âmbito da educação. O autor destaca que o programa tem sido fundamental para a formação de novos professores de inglês mais qualificados e comprometidos com a educação de qualidade. Silva argumenta que o PIBID Letras - Inglês contribui para a construção de uma cultura de pesquisa e reflexão na área da educação, além de possibilitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inovadoras e contextualizadas.

O subprojeto PIBID/UFCG/LETRAS Inglês foi criado consoante o EDITAL Nº 61/2013 – CAPES/DEB, tendo início de vigência em 2014, intitulado de “LÍNGUA INGLESA: A Produção de Saberes Coletivos: A Prática Reflexiva na Formação e Identidade dos Professores de Língua Inglesa da Paraíba. Importante ressaltar que “o Subprojeto PIBID Letras Língua inglesa do Centro de Formação de Professores da UFCG é pioneiro no estado da Paraíba, sendo o único subprojeto ligado ao PIBID a atuar com alunos de licenciatura em Língua Inglesa na região” (GOMES et al, 2015, p.5). Trazendo esta abordagem para o campus Cajazeiras-PB, é possível observar que este projeto traz inúmeros benefícios para os acadêmicos de língua inglesa da cidade e de toda a região, beneficiando também os alunos público alvo do programa.

Segundo Silva (2022), o programa surgiu como uma iniciativa para incentivar a formação de professores mais qualificados e comprometidos com a educação de qualidade. O autor destaca que, na época de sua criação, o PIBID Letras - Inglês do CFP/UFCG foi uma das primeiras experiências de concessão de bolsas de iniciação à docência na área de língua inglesa. Desde então, o programa tem se consolidado como uma importante ferramenta para a formação de novos professores de inglês, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas da região de Campina Grande, na Paraíba.

Monteiro (2020) ressalta que o PIBID tem se destacado pela sua abordagem inovadora e contextualizada no ensino de língua inglesa, valorizando a cultura e a diversidade linguística dos estudantes. O programa tem sido fundamental para a formação de novos professores mais engajados com a educação e comprometidos com a promoção de uma educação de qualidade para todos.

O programa tem como metas aprimorar o ensino público de língua inglesa, capacitando professores mais competentes e dedicados à educação. Além disso, busca fornecer aos bolsistas de iniciação à docência uma formação sólida, tanto teórica quanto prática, fundamentada em novas perspectivas e abordagens no ensino desse idioma. Outros objetivos incluem estimular a produção de conhecimento na área de ensino de língua inglesa, bem como valorizar a cultura e a diversidade linguística dos estudantes.

Para tanto, através do embasamento teórico e prático acerca do ensino das linguagens e seus usos, o PIBID busca formar professores qualificados e preparados para lidar com as diversas nuances e contextos de ensino das linguagens, promovendo uma educação de qualidade e novas concepções educacionais entre todos os envolvidos no projeto. Nesta perspectiva o subprojeto PIBID/UFCG/LETRAS-inglês apresenta os seguintes objetivos:

Formar profissionais com sólido embasamento teórico e prático acerca da linguagem e seus usos, particularmente em suas modalidades oral e escrita, de modo que possam agir criticamente nos processos de análise da linguagem e da produção de conhecimento em diferentes contextos sócio-comunicativos;

Contribuir para a valorização do magistérios através de ações voltadas para o ensino produtivo de Língua Inglesa;

Elevar a qualidade da formação inicial de professores no curso de Letras-Língua Inglesa do CFP-UFCG, promovendo a integração entre educação superior e educação básica.

Inserir os licenciandos em Letras (Língua Inglesa) no cotidiano das escolas da rede pública de ensino, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação de experiências metodológicas, tecnológicas e de práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar no campo de ensino-aprendizagem de língua materna.

Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial do magistério.

Contribuir para a articulação entre a teoria e a prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas no curso de Licenciatura em Letras (Língua Inglesa).

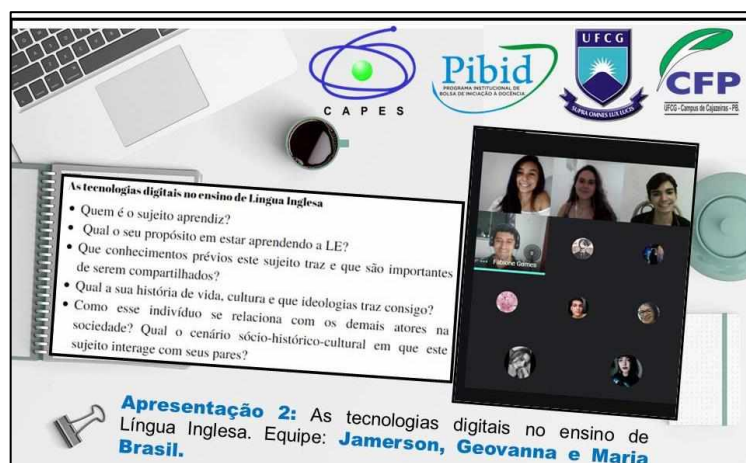
Contribuir para que os estudantes de licenciatura em Letras (Língua Inglesa) se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

De acordo com Baltor (2020), os bolsistas possuem deveres que devem ser cumpridos para a obtenção dos objetivos do programa que são:

I – participar das atividades definidas pelo projeto; II – dedicar-se, no período de vigência da bolsa a, no mínimo, 8 (oito) horas semanais às atividades do Pibid, sem prejuízo do cumprimento de seus compromissos regulares como discente; III – tratar todos os membros do programa e da comunidade escolar com cordialidade, respeito e formalidade adequada; IV – atentar-se à utilização da língua portuguesa de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa; V – assinar Termo de Compromisso do programa; VI – restituir à Capes eventuais benefícios recebidos indevidamente do programa, por meio de Guia de Recolhimento da União (GRU); VII – informar imediatamente ao coordenador de área qualquer irregularidade no recebimento de sua bolsa; VIII – elaborar portfólio ou instrumento equivalente de registro com a finalidade de sistematização das ações desenvolvidas durante sua participação no projeto; IX – apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho, divulgando-os nos seminários de iniciação à docência promovidos pela instituição; X – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do Pibid definidas pela Capes; XI – assinar termo de desligamento do projeto, quando couber (PORTARIA CAPES Nº 96, DE 18 DE JULHO DE 2013 *apud* Baltor, 2020, p.33).

Assim, aos bolsistas são atribuídas responsabilidades que os orientam para uma futura prática docente comprometida com a educação de forma responsável. No desenvolvimento de suas atividades o PIBID-Inglês do CFP-UFCG, adota uma metodologia que enfatiza a articulação entre a teoria e a prática, com o objetivo de desenvolver as competências e habilidades essenciais para a atuação docente em sala de aula. Para alcançar esse propósito, o programa se estrutura em três eixos fundamentais: formação, intervenção e avaliação.

Fig 1. Momento formativo do PIBID no período remoto



Fonte: Acervo Pessoal

Os estudantes bolsistas participam de atividades de formação teórica e prática, que buscam desenvolver conhecimentos e habilidades necessários para a atuação docente, incluindo atividades de leitura, produção textual, análise de materiais didáticos e planejamento de aulas. Durante a intervenção, os estudantes bolsistas desenvolvem atividades de iniciação à docência, em parceria com escolas públicas de educação básica da região, visando contribuir para a formação dos estudantes da educação básica e para o aprimoramento das práticas docentes dos professores das escolas. As atividades incluem aulas de língua inglesa, produção de materiais didáticos, acompanhamento e avaliação do processo de aprendizagem dos estudantes, entre outras (BATISTA, 2018). Por fim, são realizadas avaliações formativas e somativas, visando o acompanhamento e aperfeiçoamento do programa, bem como a avaliação dos resultados alcançados pelos estudantes bolsistas e pelas escolas parceiras.

Segundo Baladeli (2015), o PIBID busca seguir os princípios da pedagogia freireana, que valoriza a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem e o diálogo entre educadores e educandos. Silva (2016), enfatiza a importância da teoria sociocultural de Vygotsky para o PIBID Inglês, que valoriza a interação social e a mediação do conhecimento pelo professor na aprendizagem dos estudantes, especialmente no que diz respeito ao ensino de língua inglesa como língua estrangeira, além das contribuições da teoria piagetiana. Além disso, cita a teoria do dialogismo e da polifonia de Bakhtin como outra contribuição importante para o PIBID, que busca valorizar a diversidade linguística e cultural presente nas salas de aula e promover o diálogo entre diferentes perspectivas e vozes na construção do conhecimento.

Bakhtin tinha uma concepção bastante singular da linguagem. Para ele, a linguagem não era apenas um conjunto de palavras ou estruturas gramaticais, mas um fenômeno social complexo que reflete e molda as interações humanas, enfatizando a importância da interação social na formação da linguagem e na compreensão mútua entre as pessoas. Além disso, destaca a natureza dinâmica e em constante transformação da linguagem, desafiando visões mais estáticas e unilaterais. Sua teoria da linguagem é conhecida como teoria dialógica da linguagem.

Bakhtin (2000), argumenta que a linguagem é fundamentalmente dialógica, ou seja, que a comunicação humana ocorre em um diálogo constante entre diferentes vozes e perspectivas. A linguagem é uma forma de interação social que se desenvolve e evolui através da interação entre os indivíduos em uma sociedade.

Compreendendo a língua(gem) para além das abordagens tradicionais, busca explorar dimensões mais amplas e complexas da linguagem humana. Bronckart (2007), diz que a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas também uma forma de construir e

expressar identidade e subjetividade. As escolhas linguísticas que fazemos, como as palavras que usamos e a maneira como as usamos, refletem nossas experiências e valores pessoais, bem como nossa posição social e cultural.

De acordo com Gonzatti (2015), a concepção de linguagem do PIBID é baseada em uma abordagem interacionista e sociocultural, que considera a linguagem como uma ferramenta de interação social e construção de significado. Nessa concepção, a aprendizagem de língua inglesa é vista como um processo social e culturalmente mediado, que envolve não apenas o desenvolvimento de habilidades linguísticas, mas também o conhecimento e compreensão das diferentes culturas e práticas sociais associadas ao idioma.

Com relação ao Ensino de Língua Inglesa, Batista (2018), destaca que o adota uma abordagem comunicativa e orientada para a ação, que busca desenvolver as habilidades comunicativas dos estudantes por meio de situações autênticas de uso da língua. Nessa abordagem, a gramática e a estruturação da língua são ensinadas de maneira contextualizada e integrada às práticas sociais e culturais associadas ao idioma, de modo que os estudantes possam aprender a usar a língua de forma significativa e funcional.

Na mesma perspectiva, Baladeli (2015) destaca que o PIBID valoriza a diversidade linguística e cultural dos estudantes, buscando promover uma educação intercultural que respeite e valorize as diferenças culturais e linguísticas presentes na sala de aula. Nesse contexto, é perceptível que o ensino da Língua Inglesa no âmbito do PIBID-Inglês do CFP-UFCG é comprometido na promoção de competências interculturais e à compreensão das múltiplas perspectivas e visões de mundo encontradas nas culturas que utilizam o idioma inglês, visando preparar os futuros professores para lidarem com a diversidade linguística.

Destacar a importância da perspectiva pedagógica dos (multi) letramentos críticos para o PIBID Inglês é de extrema relevância. Essa perspectiva se baseia na ideia de que a leitura e a escrita são práticas sociais e culturais que envolvem habilidades e conhecimentos diversos e que se manifestam em diferentes contextos e gêneros textuais, utilizando diversos recursos tecnológicos, valorizando a diversidade linguística e cultural, promovendo habilidades críticas e interpretativas para lidar com a multiplicidade de textos presentes em nossa sociedade contemporânea.

Assim, o ensino de língua inglesa é orientado para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos em diferentes áreas de atuação e em diferentes contextos sociais e culturais, que envolvem não apenas a compreensão e produção de textos escritos, mas também a leitura e produção de textos multimodais, como vídeos, imagens e áudios. Além disso, a perspectiva dos

(multi) letramentos críticos valoriza a reflexão crítica sobre as práticas de leitura e escrita, bem como sobre as estruturas sociais e culturais que influenciam a produção e a recepção dos textos (SILVA, 2022). Nesse sentido, o ensino de língua inglesa no PIBID Inglês do CFP-UFCG busca desenvolver habilidades críticas nos estudantes, que lhes permitam analisar e questionar as práticas e estruturas linguísticas, sociais e culturais que envolvem a leitura e a escrita.

É importante destacar que a perspectiva dos (multi) letramentos críticos no PIBID está em consonância com os princípios da educação crítica e da pedagogia freireana, que buscam promover a formação de sujeitos críticos e reflexivos capazes de atuar como agentes de transformação social por meio da educação. Desse modo, a tecnologia atrelada aos letramentos é uma ferramenta pedagógica que potencializa o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Com contribuições importantes na ampliação do acesso a recursos educacionais digitais, como aplicativos, softwares, plataformas online e recursos multimídia. Esses recursos oferecem uma variedade de materiais didáticos, exercícios interativos, jogos educativos, vídeos e áudios autênticos, que enriquecem as aulas de inglês e proporcionam aos estudantes uma experiência mais dinâmica e envolvente.

Silva (2022), considera que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) são consideradas importantes instâncias de construção de sentidos no PIBID. Isso se deve ao fato de que as TDICs oferecem novas possibilidades de interação e de produção de textos, permitindo a criação de novos espaços de comunicação e aprendizagem. Nesse sentido, o uso das TDICs no ensino de língua inglesa pelo programa em tese busca promover a interatividade e a colaboração entre os estudantes, bem como a sua participação ativa na construção dos sentidos dos textos. Estas tecnologias possibilitam a produção e a disseminação de diferentes tipos de textos, como vídeos, áudios e imagens, permitindo a exploração de múltiplas linguagens e o desenvolvimento de habilidades multimodais.

Além disso, também são consideradas importantes ferramentas para o desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa, uma vez que permitem a interação com falantes nativos da língua, bem como a exposição a diferentes registros linguísticos e culturais (BALTOR, 2020). Assim, infere-se que o uso das TDICs no PIBID Inglês do CFP-UFCG está em consonância com as perspectivas dos (multi) letramentos críticos, uma vez que permite a reflexão sobre as práticas de leitura e escrita no contexto digital e sobre as influências sociais e culturais que afetam a produção e recepção de textos nesse contexto.

De acordo com Silva (2022), as Tecnologias são utilizadas como instâncias de construção de sentidos. Isso se deve ao fato de que elas permitem o desenvolvimento de

habilidades comunicativas, tais como a compreensão, a produção e a interação em diferentes contextos, além de permitirem o acesso a diferentes tipos de textos e fontes de informação.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de incentivar a formação de professores para a educação básica e promover a melhoria da qualidade da educação pública no país. A Base Nacional Comum Curricular, doravante (BNCC), por sua vez, é um documento que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica no país. A BNCC foi homologada em 2017 e é obrigatória para todas as escolas públicas e privadas do país (BRASIL, 2017). Em relação às ações formativas do PIBID a BNCC é um documento norteador, que é usado como referencial didático, associado e alicerçado nos seus eixos; dimensão intercultural, oralidade, leitura, prática textual e conhecimentos linguísticos e prática de leitura e pesquisa.

De acordo com Araújo et al (2022), o PIBID pode contribuir para o diálogo com a BNCC por meio da formação de professores e da promoção da integração entre as universidades e as escolas de ensino fundamental e médio. Isso porque o programa oferece aos estudantes de licenciatura a oportunidade de vivenciar a prática docente desde cedo, por meio do estágio supervisionado e das atividades desenvolvidas nas escolas. Essa vivência permite que os futuros professores compreendam melhor as necessidades e demandas dos estudantes e das escolas, além de promover a reflexão sobre a prática pedagógica.

Com essa formação mais sólida, os professores formados pelo PIBID estarão mais aptos a compreender e aplicar a BNCC em sua prática docente, pois estarão mais familiarizados com os objetivos e competências que a Base estabelece para a educação básica.

O Pibid vem criando condições para um processo de formação consequente para o desenvolvimento profissional dos docentes de modo que possam participar do processo de emancipação das pessoas, o qual não pode ocorrer sem a apropriação dos conhecimentos. O papel da docência na educação básica é vital na preservação de nossa civilização e no desenvolvimento das pessoas como cidadãos que possam ter participação efetiva para a melhoria das condições de vida em suas comunidades. (GATTI et al, 2014, p.107).

Além disso, a integração entre as universidades e as escolas promovida pelo PIBID permite a troca de experiências e saberes entre os professores e os estudantes, o que pode enriquecer o processo de implementação da BNCC (ARAÚJO et al, 2022). Portanto, o PIBID pode contribuir para o diálogo com a BNCC ao formar professores mais qualificados e

conscientes dos objetivos e competências da Base, além de promover a integração e a troca de saberes entre as universidades e as escolas.

Neste interim, compreende-se que o PIBID - Letras Inglês do CFP/UFCG desenvolve ações como observação e regência de aulas, produção de materiais didáticos, participação em eventos e formações, integração entre universidade e escola e reflexão sobre a prática docente. Essas ações visam formar professores mais qualificados, promover a integração entre universidade e escola e melhorar a qualidade do ensino de língua inglesa nas escolas públicas.

### 3. METODOLOGIA

A presente pesquisa se situa na área da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006; 2013; RAJAGOPALAN, 2003 ), sendo de natureza procedimental bibliográfica, com objetivo exploratório (GIL,2002), de abordagem qualitativa, e constitui um relevante instrumento de reflexão para professores em pré-serviço e em etapa de formação continuada. O método dialético (GIL, 1999) está materializado no estudo por meio de relatos de experiência, para a análise da realidade investigada na escola durante a atuação como bolsista do Pibid. Para Gil (1998), “a dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais, etc” (GIL, 1999, p.32).

A pesquisa qualitativa é uma abordagem metodológica utilizada nas ciências sociais e em outros campos de estudo para compreender e interpretar fenômenos sociais complexos. Ela se baseia principalmente em dados não numéricos, como entrevistas, observações participantes, análise de documentos e análise de conteúdo. Segundo Gil (1999), a pesquisa qualitativa é caracterizada por buscar compreender a realidade social de forma holística e contextualizada, valorizando a subjetividade e a interpretação dos participantes envolvidos. O pesquisador busca entender os significados e os processos sociais subjacentes aos fenômenos estudados, levando em consideração o contexto social, histórico e cultural em que ocorrem.

Uma das principais características da pesquisa qualitativa é a coleta de dados em profundidade, geralmente utilizando técnicas como entrevistas abertas, observação do participante e análise de documentos. Essas técnicas permitem ao pesquisador obter uma visão detalhada e rica dos fenômenos sociais estudados, capturando nuances e complexidades que podem ser perdidas em abordagens quantitativas.

Para Gil (1999), a análise dos dados na pesquisa qualitativa é um processo iterativo e indutivo, em que o pesquisador busca identificar padrões, temas e categorias emergentes a partir dos dados coletados. Diferentemente da pesquisa quantitativa, que utiliza técnicas estatísticas para generalização, a pesquisa qualitativa busca a compreensão aprofundada de um contexto específico, priorizando a validade interna dos resultados.

Além disso, a pesquisa qualitativa também pode explorar as relações de poder, as perspectivas dos participantes e as dinâmicas sociais subjacentes aos fenômenos estudados. Ela

pode ser utilizada em diversos campos, como sociologia, psicologia, antropologia, educação, entre outros, permitindo uma compreensão mais abrangente e contextualizada dos fenômenos sociais. Em resumo, a pesquisa qualitativa, conforme proposto por Gil (1999), é uma abordagem que busca compreender e interpretar fenômenos sociais complexos, valorizando a subjetividade, a interpretação e a contextualização dos dados coletados. É uma ferramenta importante para a compreensão aprofundada dos processos sociais e para a geração de conhecimento nas ciências sociais e em outras áreas de estudo.

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, tem como principal objetivo realizar um levantamento e análise de material já publicado e disponível em fontes bibliográficas, como livros, artigos científicos, dissertações, teses, relatórios técnicos, entre outros (GIL, 2002).

Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é um método que permite ao pesquisador obter uma visão geral e aprofundada sobre o tema de estudo, bem como identificar as principais teorias, conceitos, abordagens e debates existentes na área. É um importante ponto de partida para a construção do conhecimento científico, pois permite ao pesquisador situar-se no campo de estudo, compreender os avanços teóricos e metodológicos e identificar lacunas de pesquisa que podem ser exploradas. Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador utiliza fontes bibliográficas como principal fonte de dados, realizando uma análise crítica e sistemática do material encontrado. Gil (2002, p. 44) afirma que "[...] embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas".

É importante ressaltar que a pesquisa bibliográfica não se restringe apenas à coleta de informações, mas também à interpretação e análise crítica dos textos, buscando identificar relações, contradições, convergências e divergências entre os autores e suas ideias. Dentre as vantagens da pesquisa bibliográfica, pode-se destacar a possibilidade de acesso a um vasto acervo de conhecimento acumulado, a economia de tempo e recursos em relação a outras abordagens de pesquisa, a facilidade de acesso às fontes bibliográficas por meio de bibliotecas, bancos de dados online e recursos digitais, e a oportunidade de confrontar diferentes perspectivas teóricas e evidências empíricas sobre o tema de estudo.

No entanto, é importante considerar algumas limitações da pesquisa bibliográfica, como a possibilidade de vieses nas fontes selecionadas, a falta de atualização de algumas fontes, a dependência da qualidade e confiabilidade dos materiais utilizados, e a necessidade de um rigoroso processo de análise e interpretação crítica dos textos.

Em suma, a pesquisa bibliográfica, de acordo com Gil (2002), é um tipo de pesquisa que se baseia na análise e interpretação de fontes bibliográficas disponíveis, permitindo ao pesquisador obter conhecimento sobre o tema de estudo, identificar debates e tendências na área, e embasar a construção de um trabalho científico sólido e fundamentado.

Nesse contexto, para alcançar o objetivo principal da presente pesquisa: Analisar os desafios enfrentados pelos professores de Língua Inglesa em Escolas de Ensino Básico no Brasil durante a pandemia da Covid-19, escolhi, analisar e discutir dados presentes no instrumental: relato de experiência, documento materializado em minha passagem pelo PIBID no biênio de 2020-2022, período em que o mundo enfrentava a pandemia do COVID-19, em diálogo interpretativo com o referencial teórico do estudo (GIL, 1999), para, a partir dessa experiência, refletir sobre a prática de ensino e aprendizagem, mediante todas as dificuldades e os desafios linguísticos, culturais, tecnológicos e socioeconômicos, enfrentados no ensino de língua inglesa nas escolas públicas de ensino básico durante a pandemia da Covid -19 e também sinalizar quais mudanças a educação em geral perpassou.

Além disso, considero que o relato permite ao pesquisador compartilhar vivências concretas e práticas relacionadas ao seu campo de estudo. O relato de experiência permite uma análise detalhada do contexto em que ocorreu a experiência, fornecendo informações ricas e contextualizadas sobre os elementos que influenciaram os resultados. Acredito que isso pode contribuir para uma compreensão mais aprofundada e abrangente do ensino de língua inglesa.

#### 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO

Durante a pandemia de COVID-19, participei do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na área de inglês da edição 2020-2022, da Universidade Federal de Campina Grande Centro de Formação de Professores (UFCG/CFP), campus Cajazeiras-pb. A vigência teve como coordenador, o professor Dr. Fabione Gomes da Silva e uma professora supervisora, atuando em uma escola pública estadual, onde foram desenvolvidas as atividades do subprojeto. Embora tenha sido um desafio lidar com as restrições impostas pelo distanciamento social, essa experiência proporcionou aprendizados significativos, e também a reflexão do quanto nos seres humanos estamos ligados a tecnologia e suas infinitudes de possibilidades e foi através dela que foi possível acontecer aulas de forma remota. Apesar das maravilhas da tecnologia digital, tanto do âmbito de gerar e transmitir informações no social e virtual, é importante ressaltar a importância das relações humanas presenciais.

Como aluna bolsista do PIBID Inglês, durante o período da pandemia do covid 19, pude experimentar as belezas e as adversidades da docência em língua inglesa durante um período atípico, o isolamento social e o ensino remoto. Assim, foi possível observar que o ensino de língua inglesa sofreu assim como as demais disciplinas, as consequências do ensino virtual, do afastamento social. O isolamento social pandêmico aguçou o afastamento e as carências, aumentando a vulnerabilidade emocional, principalmente na adolescência, quando os seres estão se apropriando de suas relações e aprendendo conviver com suas emoções e expressá-las.

Para Wallon (2007) a emoção é uma forma de exteriorização da afetividade que evolui de acordo com as condições sociais impostas ou vivenciadas pelo sujeito. As emoções revelam-se como o elo entre o indivíduo e o ambiente físico, tanto quanto entre o indivíduo e outros indivíduos, estabelecendo interação mútua. Quando o ser humano, que é completamente social, é obrigado a se afastar do convívio social e passa a ficar isolado, mesmo que seja por um curto período de tempo, as suas concepções individuais e coletivas são alteradas e suas emoções prejudicadas. Com o emocional abalado, o desempenho e a aprendizagem também reduzem pois o foco do sujeito está disperso. Desse modo, creio que o professor tem que ter a capacidade socioemocional equilibrada, com suas emoções bem esclarecidas, para ajudar o aluno a filtrar a informações e instigar o pensamento dos mesmos, desenvolvendo suas habilidades e talentos, utilizando técnicas eficazes de gerenciamento emocional. A educação verdadeiramente

significativa é aquela que se preocupa com a humanidade, não apenas com a produção de indivíduos mecânicos e desumanizados, incapazes de pensar criticamente e agir com generosidade e empatia em relação ao mundo ao seu redor.

As emoções desempenham um papel crucial na vida dos adolescentes, e o período de isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19 trouxe uma série de influências significativas sobre suas experiências emocionais e, por consequência, sobre sua aprendizagem escolar. O isolamento social prolongado afetou profundamente a rotina dos adolescentes, restringindo suas interações sociais e limitando suas experiências fora do ambiente familiar. Essa falta de contato social e as restrições impostas pela pandemia podem ter gerado uma série de emoções negativas, como solidão, ansiedade, tristeza e até mesmo depressão (FERNANDES et al, 2022). A privação da interação presencial com colegas e professores, bem como a falta de suporte emocional e o sentimento de desconexão social, podem ter impactado a motivação e o engajamento dos adolescentes na aprendizagem escolar. A falta de interações sociais regulares e a sensação de isolamento podem ter diminuído o entusiasmo pela escola e dificultado o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais (TOGNETTA et al, 2022).

Adicionalmente, a transição repentina para o ensino remoto e a adaptação a novas formas de aprendizagem também tiveram um impacto emocional nos adolescentes. A necessidade de se adaptar a plataformas online, lidar com tecnologia e gerenciar autonomamente o próprio aprendizado podem ter gerado ansiedade e sobrecarga emocional.

Além disso, a incerteza sobre o futuro e as preocupações com a saúde física e emocional podem ter gerado estresse adicional nos adolescentes, afetando sua capacidade de concentração e absorção do conteúdo escolar.

É importante reconhecer que as emoções dos adolescentes variaram amplamente durante esse período, e alguns podem ter desenvolvido habilidades de resiliência e adaptabilidade para lidar com os desafios impostos pelo isolamento social. No entanto, é essencial oferecer apoio emocional adequado aos adolescentes, fornecendo espaços seguros para expressar seus sentimentos e oferecendo suporte psicossocial por meio de profissionais de saúde mental e orientadores escolares (FERNANDES et al, 2022).

Observei que as emoções dos adolescentes foram profundamente afetadas pelo isolamento social decorrente da pandemia. Essas influências emocionais têm um impacto direto na aprendizagem escolar, afetando a motivação, o engajamento e a capacidade de absorção de conhecimento. Em aulas que observei e ministrei durante o PIBID ficou evidente toda esse emocional afetado dos alunos, pois no decorrer das aulas poucos conseguia se concentrar e

interagir nos momentos de interação. Priorizar o suporte emocional, criar ambientes de apoio e adaptar estratégias pedagógicas são fundamentais para mitigar os efeitos negativos do isolamento social e promover um ambiente de aprendizagem saudável e produtivo para os adolescentes nesse período desafiador. Por fim, a sobrecarga emocional vivenciada durante a pandemia também impactou o ensino de inglês. A ansiedade, o estresse e o isolamento social prejudicaram a motivação dos alunos e sua capacidade de se engajar plenamente no processo de aprendizado.

Neste sentido, as instituições de ensino desempenharam um papel crucial na promoção da saúde emocional dos adolescentes durante o isolamento social, através da criação de ambientes acolhedores e de apoio, fornecendo canais de comunicação abertos e acessíveis para os estudantes expressarem suas preocupações e necessidades.

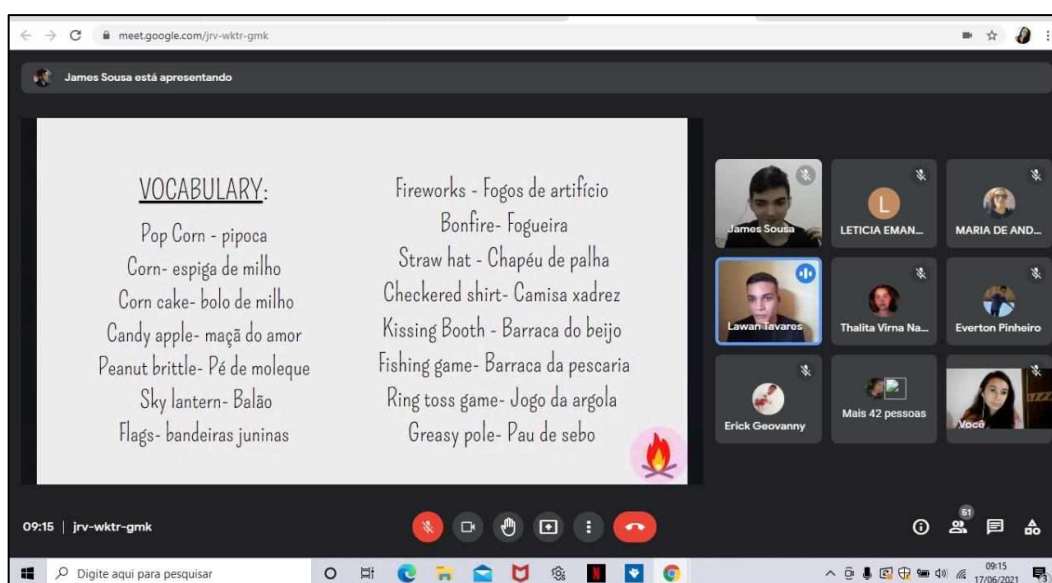
Com as escolas fechadas e as aulas ocorrendo de forma remota, a adaptação foi fundamental. O contato presencial com os alunos foi substituído por videoconferências, e as atividades foram reestruturadas para o ambiente online. Durante as aulas, procuramos incentivar a participação ativa dos estudantes por meio de recursos digitais, como plataformas de videochamadas e ferramentas interativas, na tentativa de buscar um bom desempenho e engajamento dos alunos durante as aulas em momentos de aprendizagem, e também de distração dos causos que estávamos todos passando com a pandemia, sempre as aulas era ministradas com temáticas que tivesse interesse dos jovens, como jogos online envolvendo o conteúdo, atividades que fosse possível ser realizada de maneira interativa.

Em uma das ministrações, durante minha vigência no Pibid em que mais foi possível ver a interação e participação dos alunos foi no dia 17 de junho de 2021, essas aulas foram ministradas para a turma do 8º ano do ensino fundamental e teve a duração de duas aulas, como está descrita no meu diário de bordo.

“Nas seguintes aulas a proposta foi trabalhar com o tema cultura e dentro desse tema escolhemos levar para a turma um pouco da cultura das festividades juninas, mostrando a origem dessas comemorações e expondo o vocabulário de termos que envolvem a temática junina, tendo como componente gramatical, sugerido pela professora supervisora os verbos de ligações e o presente contínuo na língua Inglesa[...]. eles contaram um pouco de como comemoravam as festividades juninas antes da pandemia e do que mais gostavam dessa época do ano. os alunos sempre muito participativos respondiam aos nossos questionamentos durante as atividades propostas e se mostraram muito empolgados com o tema que foi ministrado e conhecimento gramatical”[...].

Através dessas aulas foi possível trabalhar práticas interculturais para a sala, indo além da cultura do estrangeiro, mas, sobretudo, construindo o conhecimento e a consciência da importância de nos valorizarmos enquanto representações de nossas culturas, tradições e língua. Não apenas perpetuar a cultura alheia ao contexto e realidade de vida dos alunos que levamos para a sala de aula, mas sim de construções de sentidos de fortalecimento de nossa própria cultura e identidade local e respeito à diversidade, pluralidade e heterogeneidade de modos de linguagens, culturas e de todos os seres humanos.

Figura 2. Momento da aula no PIBID durante o ensino remoto



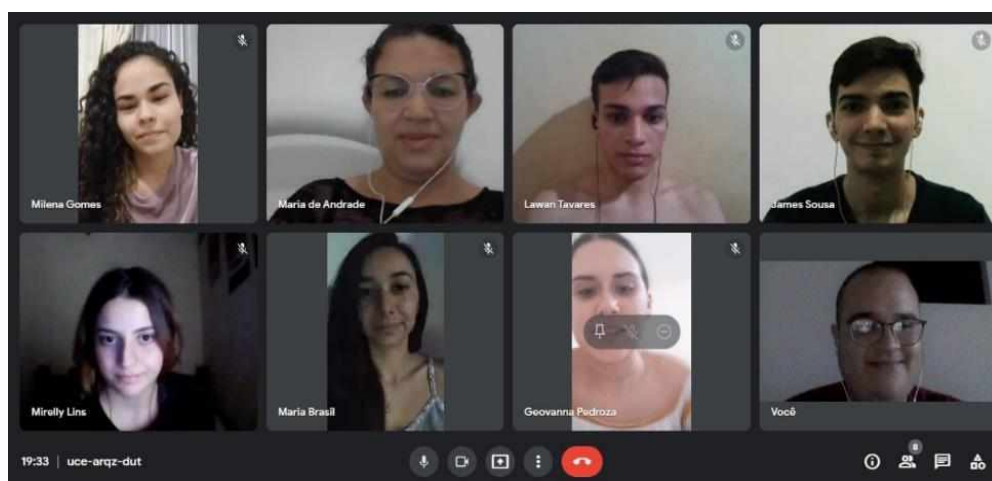
Fonte: Acervo Pessoal

Mesmo as aulas sendo ofertadas pelas escolas da melhor maneira que conseguiam, durante a pandemia, o ensino de inglês foi afetado por uma série de fatores estruturais que resultaram em desafios significativos para os alunos e educadores. Um dos principais problemas foi o acesso limitado à tecnologia. Nem todos os estudantes possuíam dispositivos eletrônicos e conexão de internet estável, o que dificultou a participação nas aulas online e o acesso a recursos digitais essenciais para o aprendizado da língua. As principais dificuldades estruturais identificadas foram o acesso limitado à tecnologia, a infraestrutura de conectividade inadequada, falta de recursos digitais apropriados, desafios na interação e prática do idioma, além de suporte técnico e capacitação insuficientes, o que dificultou a adaptação dos professores e alunos ao ambiente de ensino remoto.

Essas dificuldades estruturais representaram obstáculos significativos para o ensino de inglês pelo PIBID durante a pandemia. De acordo com Silva (2022), a utilização da tecnologia para democratizar o acesso ao conhecimento intensifica desigualdades sociais, pois favorece indivíduos com recursos financeiros para adquirir equipamentos que favoreçam acesso à informação, como internet de alta qualidade, computadores, tablets e smartphones, deixando para trás aqueles que estão em desvantagem socioeconômica e não têm acesso aos mesmos recursos. Isso é ainda mais preocupante quando se considera que muitos desses estudantes já lutam para satisfazer necessidades básicas, como alimentação, o que tornou ainda mais difícil a sua participação no ensino remoto. Recomenda-se o investimento em infraestrutura tecnológica, capacitação para o uso de recursos digitais e suporte técnico efetivo como medidas para superar esses desafios e garantir uma experiência de ensino de inglês mais inclusiva e eficaz no futuro.

Além disso, a desigualdade socioeconômica exacerbou as disparidades educacionais. Alunos de famílias de baixa renda tiveram mais dificuldade em acessar materiais de ensino de inglês e oportunidades de prática fora do ambiente escolar. A falta de recursos e suporte adequados prejudicou o progresso do ensino da língua estrangeira. Tais desigualdades pude presenciar na prática, quando em uma aula em que estava observando uma aluna colocou no *chat* a seguinte mensagem: “professora não vou poder ficar até o final da aula porque meu irmão vai usar o celular para fazer a prova dele”. E quando finalizou a aula a professora conversou conosco os pibidianos que estava presente na observação da aula, relatando que na casa daquela aluna era apenas um celular para os três irmãos.

Figura 3. Reunião entre a supervisora e os pibidianos



Fonte: Acervo Pessoal

Outro fator crucial foi a ausência de interação presencial que afetou o aspecto linguístico. O ensino de línguas requer prática ativa, correção de pronúncia e comunicação oral. Durante a pandemia, a falta de contato direto prejudicou a habilidade dos alunos de desenvolver suas habilidades de fala e comunicação em inglês, muitos perderam motivação para estudar e praticar o idioma sem a presença física dos professores e colegas de classe. A comunicação online apresenta suas próprias limitações, como a falta de interações casuais e espontâneas que geralmente ocorrem durante as aulas presenciais. Além disso, as oportunidades de imersão linguística foram afetadas.

As restrições impostas pela crise sanitária tiveram impacto na aquisição e prática do idioma. Observei que a diversidade linguística dos estudantes influenciou a compreensão mútua e a aquisição da pronúncia e entonação corretas no inglês. A ausência de interação presencial limitou as oportunidades para os alunos praticarem o inglês de forma autêntica e receberem feedback imediato dos professores. A prática oral e a habilidade de se expressar verbalmente foram afetadas negativamente.

Considero óbvio que a comunicação online pode ser mais desafiadora em comparação com o ambiente presencial, pois a falta de contato visual e a presença de possíveis problemas técnicos podem afetar a clareza da comunicação. Isso pode dificultar a compreensão de instruções e a troca de informações entre alunos e professores. Essas dificuldades linguísticas representaram obstáculos significativos para o ensino de inglês pelo PIBID durante a pandemia. Assim, acredito que a implementação de estratégias específicas para promover a prática oral do idioma, o uso de recursos digitais adequados e o estabelecimento de canais eficazes de comunicação para superar esses desafios e garantir uma aprendizagem de inglês mais eficiente poderia ser útil naquele período, podendo também nos dias atuais ser uma estratégia de inclusão e valorização dos recursos multissemióticos no ensino de língua inglesa.

Para tanto, no desenvolver do programa com as orientações, do coordenador e da supervisora juntamente com as pesquisas realizadas de como desenvolver aulas no ensino virtual foi utilizado métodos diferentes com os alunos, mesmo que seja o oposto do que vivi na minha formação inicial. De acordo com Silva e Cilento (2014, p. 212), “O professor na modalidade online traz, naturalmente, consigo os saberes docentes adquiridos ao longo de sua prática presencial”, sua experiência de vida, identidade e trajetória profissional. É por isso que as formações precisam “incentivar o diálogo entre os saberes docentes consolidados na

modalidade presencial e aqueles demandados pela modalidade online” (SILVA; CILENTO, 2014, p. 212).

Outro desafio foi manter o engajamento dos alunos em um ambiente virtual. Para isso, procurei diversificar as estratégias de ensino, incorporando atividades interativas, jogos online e discussões em grupo. Também incentivei a participação ativa dos estudantes, dando-lhes espaço para compartilhar suas ideias e opiniões. Em resumo, a falta de acesso adequado à tecnologia, a desigualdade socioeconômica, a falta de preparo tecnológico dos educadores, a ausência de interação presencial, a limitação da imersão cultural e a sobrecarga emocional foram os fatores estruturais que prejudicaram o ensino de inglês durante a pandemia. Santos (2020), cita a ausência de uma formação ou capacitação adequada como um dos maiores problemas para o ensino de língua inglesa na forma remota, pois, a ausência de estratégias pode distanciar o aluno do inglês ao invés de aproximá-lo da língua. Reconhecer esses desafios e buscar soluções para superá-los é essencial para garantir uma educação de qualidade nesse período desafiador.

Durante a pandemia, os fatores culturais exerceram influência sobre o ensino de inglês pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O acesso à tecnologia desempenhou um papel crucial nessa influência, pois alunos e professores enfrentaram desafios diferentes com base em sua familiaridade com a tecnologia e disponibilidade de dispositivos e internet. Além disso, as atitudes culturais em relação ao ensino online variaram, com alguns grupos acolhendo-o, enquanto outros preferiam a interação presencial. As práticas pedagógicas adotadas foram moldadas pelos fatores culturais, com métodos de ensino, abordagens de aprendizagem e estilos de comunicação variando entre diferentes culturas. Além disso, o contexto sociocultural, incluindo normas, valores e crenças, afetou a participação dos alunos durante as aulas online, especialmente em culturas que valorizam a interação em sala de aula. Pude perceber que é essencial adaptar as abordagens pedagógicas e considerar a diversidade cultural para garantir um ensino de inglês inclusivo e eficaz durante a pandemia.

Durante o programa, tive a oportunidade de desenvolver materiais didáticos adaptados ao ensino remoto. Apresentações e atividades digitais que estimulavam o aprendizado da língua inglesa de forma dinâmica e envolvente. Essa experiência me permitiu explorar novas ferramentas tecnológicas e desenvolver habilidades de criação de conteúdo online. O apoio dos professores supervisores foi fundamental para a construção de todo o saber desenvolvido e construído. Realizamos reuniões virtuais periódicas pelo *Google Meet* para compartilhar

experiências e discutir estratégias de ensino. A troca de conhecimentos e a colaboração mútua permitiram enfrentar os desafios da melhor maneira possível.

A plataforma Google Meet foi uma das mais utilizadas no país durante a pandemia da Covid19, devido à acessibilidade dessa tecnologia. Trata-se de uma ferramenta gratuita, disponível em qualquer conta do Google, como os Gmails, que são popularmente difundidos na sociedade. A facilidade do manuseio é outro fator importante, qualquer cidadão com noções básicas de informática consegue utilizar e trabalhar com o Google Meet (MACHADO et al, 2022, p.4).

Durante o programa, também tive a oportunidade de desenvolver e implementar atividades de ensino de inglês de forma criativa e inovadora. Explorei recursos online, como vídeos, músicas e jogos virtuais, para manter o engajamento dos alunos. Essas atividades proporcionaram momentos de diversão e aprendizado, mesmo em um contexto desafiador.

Apesar das dificuldades, essa experiência no PIBID de inglês na pandemia trouxe importantes reflexões sobre a importância da resiliência e da adaptação no campo da educação. Aprendi a valorizar a tecnologia como uma aliada no processo de ensino-aprendizagem e a encontrar soluções criativas para manter o interesse e o envolvimento dos alunos.

Acima de tudo, a experiência no PIBID durante a pandemia me mostrou a importância do trabalho em equipe e da solidariedade. Juntos, conseguimos superar obstáculos e proporcionar aos alunos momentos significativos de aprendizado, mesmo diante das adversidades.

## 5. CONSIDERAÇÃO FINAIS

Ao longo deste trabalho, foram abordados os desafios enfrentados pelos professores de Língua Inglesa em escolas públicas de Ensino Básico durante a pandemia da Covid-19, com base na experiência como bolsista de iniciação do PIBID - Inglês. Foi possível perceber que a situação pandêmica trouxe impactos significativos para a prática docente e para a aprendizagem dos alunos, exigindo adaptações e superação de obstáculos.

Durante a análise dos desafios, identificamos fatores estruturais, linguísticos, culturais, tecnológicos e socioemocionais que atuaram como barreiras para o ensino de Língua Inglesa durante o período de ensino remoto. A falta de recursos materiais adequados, a escassez de profissionais especializados, a dificuldade de acesso à internet e a falta de equipamentos foram alguns dos desafios estruturais enfrentados pelos professores e alunos.

A abordagem da Linguística Aplicada revelou-se fundamental para compreender os requisitos e competências necessárias ao professor de Língua Inglesa na contemporaneidade. A competência comunicativa, conforme discutido com base nos estudos da Linguística Aplicada, mostrou-se essencial para o ensino de línguas. No entanto, a transição para o ensino remoto dificultou o desenvolvimento pleno das habilidades de fala, audição, leitura e escrita, bem como a interação e a prática comunicativa entre os alunos. Os professores tiveram que buscar estratégias e recursos adaptados para garantir a interação e o desenvolvimento dessas habilidades, considerando as limitações impostas pela modalidade de ensino.

Diante desses desafios, o Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID - Inglês desempenhou um papel fundamental, proporcionando formação e experiências práticas para os bolsistas. A vivência como bolsista de iniciação do PIBID - Inglês durante a pandemia permitiu uma compreensão mais aprofundada dos obstáculos enfrentados pelos professores, além de proporcionar reflexões sobre a importância da formação docente e do apoio institucional para enfrentar esses desafios.

Considerando o exposto, é fundamental que sejam realizados esforços para superar os desafios enfrentados pelos professores de Língua Inglesa em escolas públicas de Ensino Básico. Isso pode ser alcançado por meio de investimentos na infraestrutura escolar, garantindo acesso a recursos tecnológicos e materiais didáticos adequados. Além disso, é necessário promover a formação continuada dos professores, fornecendo-lhes suporte e capacitação para o uso de tecnologias educacionais.

A colaboração entre as instituições de ensino, os professores, os alunos e as famílias também é de extrema importância para enfrentar os desafios. É necessário estabelecer parcerias e criar espaços de diálogo, visando o compartilhamento de experiências, ideias e melhores práticas. A promoção de um ambiente educacional inclusivo e acolhedor, que valorize a diversidade cultural e linguística dos alunos, também é essencial para o sucesso do ensino de Língua Inglesa.

Em conclusão, os desafios enfrentados pelos professores de Língua Inglesa em escolas públicas de Ensino Básico durante a pandemia da Covid-19 são significativos. No entanto, é possível superá-los por meio de investimentos adequados, formação docente, apoio institucional e colaboração de todos os envolvidos neste processo. Portanto, é possível concluir que os objetivos da pesquisa foram alcançados com êxito, mas isto não encerra a relevância de continuidade de pesquisa e debate do tema. Em contrapartida, os resultados obtidos e apresentados podem subsidiar futuros pesquisadores e acadêmicos que se interessem pela temática e construa novos estudos e saberes relativos ao PIBID e suas contribuições para o ensino de língua inglesa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Jardeane Reis de; LOPES, Pâmela Cintia Pereira; CAPUCHINHO, Adriana Carvalho. Gêneros textuais: perspectivas e experiências do Pibid a partir da BNCC. **Revista Humanidades e Inovação**. Palmas - TO - v.9, n.09. 2022.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 258.

BALADELI, Ana Paula Domingos. **Narrativas de identidade do professor de língua inglesa: o legado do pibid**. Dissertação. Cascavel, 2015.

BALTOR, Cristiane da Silva. **Os impactos do Pibid na formação inicial de professores de língua portuguesa**. Fortaleza, 2020.

BARCELOS, A.M.F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. Campinas, 1995.

BATISTA, Tatiana Mendes. **Contribuições do diário de bordo para a formação e prática docente: uma análise dos registros de bolsistas de iniciação à docência do PIBID inglês-UFCG**. Cajazeiras-PB, 2018. 73.

BEERS, Sue Z. **21st Century Skills: Preparing Students for THEIR Future**. Sitem. 2011.

BEHAR, P. A. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. UFRGS, 2020.

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**. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PRESENCIAL, **Edital 61/2013 CAPES/DEB**, criação do Subprojeto PIBID – Letras – Inglês do CFP-UFCG, publicado em 2013. Disponível em: [https://www.academia.edu/34098872/MINISTÉRIO\\_DA\\_EDUCAÇÃO\\_COORDENAÇÃO\\_DE\\_APERFEIÇOAMENTO\\_DE\\_PESSOAL\\_DE\\_NÍVEL\\_SUPERIOR\\_DIRETORIA\\_DE\\_EDUCAÇÃO\\_BÁSICA\\_PRESENCIAL\\_DEB](https://www.academia.edu/34098872/MINISTÉRIO_DA_EDUCAÇÃO_COORDENAÇÃO_DE_APERFEIÇOAMENTO_DE_PESSOAL_DE_NÍVEL_SUPERIOR_DIRETORIA_DE_EDUCAÇÃO_BÁSICA_PRESENCIAL_DEB). Acesso em: 15 de abril de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRONCKART, Jean-Paul. **Os textos e seu estatuto: considerações teóricas, metodológicas e didáticas**. In: \_\_\_\_\_. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 2007. p. 137.

CAPES. **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2022.

Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em: 14 de abril de 2023.

CHOMSKY, N. **On nature and language**. New York: Cambridge University Press, 2000.

COOK, Guy. **Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

CURY, Augusto. **Inteligência socioemocional**. Rio de Janeiro: Sextante, 2019.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London and New York: Routledge, 2000.

DARREN L. Pullen & DAVID R. Cole. **Multiliteracies and Technology Enhanced Education: Social Practice and the Global Classroom**. ed. p. cm. Includes bibliographical references and index, 2010.

DAVIES, A.; ELDER, C. **The Handbook of Applied Linguistics**. Malden, MA; Oxford: Blackwell, 2004.

DAVID, Celia Maria et. al (orgs.). **Desafios contemporâneos da educação**. 2015.

FERNANDES, C. J. da S. C.; MERCADO, L. P. L. Identidade, diferença e personalização no ensino híbrido: reflexões em tempos de pandemia, mas para além dela. **ETD - Educação Temática Digital**. v. 24, n. 1, p. 113–132, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GATTI, B.A. **A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas**. **Revista USP**, n. 100 p. 33-46, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Bianca Déborah da Silva; LOPES, Francisco Edson de Freitas; BARRETO, Mayara Duarte; DIAS, Vanuza Gonçalves. O projeto PIBID e a formação docente: a construção identitária do professor de língua inglesa no alto sertão da paraíba. **Revista Ao pé da Letra**, v 17. n 1. 2015.

GONZATTI, Sônia Elisa Marchi. **Contribuições do pibid para a formação inicial de professores: a terceira margem do Rio**. Tese de Doutorado. Porto Alegre, junho de 2015

JAMBEIRO, Othon; SILVA, Helena; LIMA, Jussara; BRANDÃO Marco Antônio. **Inclusão Digital e Educação para a Competência Informacional: uma questão de ética e cidadania**. Brasília, v. 34, n. 1, p.28-36. 2005.

KIMURA, S. P. R. 2011, 82 f. **Caracterização de carga poluente na lagoa da francesa no município de Parintins/Am, SP**. Dissertação (Mestrado) – Unicamp. Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2011.

KUMARAVADIVELU, B. **Toward a Postmethod Pedagogy**. *Tesol Quartely*, 2001, 35 (4): 537-60.

LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola** – teoria e práticas. Goiânia: Alternativa. 2004.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. **Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos**. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

MICCOLI, Laura. **Valorizar a disciplina de Inglês e seu trabalho de Professor**. 2016.  
MOITA LOPES, L.P. **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013.

MOITA LOPES, L.P. **Linguística Aplicada e vida contemporânea: Problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa**. In: MOITA

MOITA LOPES, L.P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L.P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MONTEIRO, Flávia Miriane. Formação inicial de professores de língua inglesa no PIBID: reflexões sobre o uso de jogos lúdico-didáticos. 2020. Acesso em: <<http://hdl.handle.net/11449/192827>>.

MULIK, Katia Bruginski. **O programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (Pibid) como espaço de formação continuada de professores de língua inglesa**. 2014. 187.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial. 2003.

PERRENOUD, Philipe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RIBEIRO, Ana Elisa. Educação e tecnologias digitais na pandemia: ciclos da precariedade. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 1, p. 01-16. 2021.

ROJO, Roxane. **Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: entre a privação sofrida e a leveza de pensamento**. Em: MOITA LOPES, L.P. da. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-275.

SANTOS, K. M. A aula não é mais presencial, e agora? Tecnologias e experiências docentes em tempos de Covid-19. **EM TEIA – Revista de Educação Matemática e Tecnológica**. Iberoamericana, v. 11, n. 2, 2020.

SILVA, Fabiane Gomes da. **As tecnologias digitais e a construção dos sentidos de ser professor:** um estudo autoetnográfico da coordenação do Pibid inglês. São Cristovão-SE, 2022. 221.

SILVA, Fabiane Gomes da. **As tecnologias digitais e a construção dos sentidos de ser professor:** um estudo autoetnográfico da coordenação do Pibid inglês. São Cristovão-SE, 2022. 221.

SILVA, Fabiane Gomes da. **Práticas de Leitura e Produção textual usando o artigo de opinião numa perspectiva de letramento em Língua Inglesa.** João Pessoa, 2016.

SILVA, Marco; CILENTO, Sheiliane Avellar. Formação de professores para docência Online: considerações sobre um estudo de caso. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, V.23, pg 207-218. n 42, 2014.

SILVA, S. M. DA; ROSA, A. R. O impacto da covid-19 na saúde mental dos estudantes e o papel das instituições de ensino como fator de promoção e proteção. **Revista Prâksis**, 2, 2021.

TOASSI; Pâmela Freitas Pereira. **Linguística aplicada à língua inglesa I.** UNIASSELVI, 2017. 247 p.

TOGNETTA, L. R. P; CUADRA-MARTÍNEZ, D. J.; DE SOUZA, R. A; FIORANELLI NETO, M. O sofrimento emocional em adolescentes em tempos de pandemia do Covid-19. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n.3, 2022.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** Tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Nelo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo, Martins Fontes, 2007.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre: Penso, 2014.

ZABATA, Gabriela C. **Learning by Design and Second Language Teaching:** Theory, Research, and Practice. 2022.