

Ensino de Inglês como Língua Adicional no ensino superior e a formação de professores em pré-serviço durante a pandemia: uma experiência pibidiana

Karen Andresa Teixeira **SANTORUM** *
Helena Vitalina **SELBACH** **

*Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2019). Professora Adjunta – UFSM - karen.santorum@ufsm.br

**Doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (2018). Professora Adjunta – UFPel - helena.selbach@ufpel.edu.br

Resumo

O processo de ensino de Inglês como Língua Adicional (ILA), no ensino superior, com vistas à formação de professores é um dos temas de interesse da Linguística Aplicada. Neste relato, apresentamos o processo de ensino de ILA no ensino superior, durante a pandemia de COVID-19, voltado à formação de professores em pré-serviço que participaram do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Discutimos as perspectivas teóricas que embasam as propostas de ensino de ILA e que subsidiam a formação pibidiana e os desafios impostos pelo ensino remoto. Apresentamos um breve histórico do Programa, seguido da contextualização do PIBID na UFSM e do Subprojeto Inglês. Relatamos as ações do Subprojeto, como resposta às exigências e desafios do ensino remoto e da formação discente, também remota, para a atuação na área de ILA. A partir da experiência relatada, verifica-se impactos positivos e contribuições do Subprojeto Inglês na formação de professores e no ensino de ILA no ensino superior.

Palavras-chave: PIBID; ensino; formação docente.

Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v.27, n.1, p.144-157, abril. 2024

Recebido em: 06/12/2023

Aceito em: 14/02/2024

Ensino de Inglês como Língua Adicional no ensino superior e a formação de professores em pré-serviço durante a pandemia: uma experiência pibidiana ¹

Karen Andresa Teixeira Santorum
Helena Vitalina Selbach

INTRODUÇÃO

A inserção sistemática do pibidiano na realidade da escola, bem como a dinâmica colaborativa estabelecida entre universidade-escola podem ampliar a compreensão acerca das condições objetivas que permeiam os processos de ensino de aprendizagem na educação básica. Dessa forma, à medida que retornam ao espaço escolar na condição de futuros professores de Língua Inglesa, os pibidianos ressignificam suas concepções sobre o ensino do idioma e sobre profissão professor, dado que aponta para a relevância das ações promovidas pelo programa no processo de (re)construção das identidades docentes de pibidianos e demais professores envolvidos no Pibid (Baladeli, 2017, p. 39-40).

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa federal que tem impactado significativamente a formação docente inicial e continuada desde a sua criação em 2007 pela Diretoria de Educação Básica Presencial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O programa visa promover “a iniciação à docência de estudantes de licenciatura plena das instituições de educação superior federais, estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos”, com o intuito de “aprimorar a formação dos docentes, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica” (Brasil, 2010, p. 26).

Neste relato, apresentamos o processo de ensino de Inglês como Língua Adicional (ILA)² no ensino superior, direcionando nossa atenção à formação de professores em pré-serviço que participam do PIBID, especialmente considerando os desafios impostos pela pandemia de COVID-19. O enfoque recai sobre a construção colaborativa do processo de ensino de ILA no ensino superior, envolvendo professores em pré-serviço e professores supervisores das escolas-campo participantes do PIBID durante o período de distanciamento social.

Nesse contexto, abordamos a perspectiva e as propostas de ensino de ILA que subsidiam a formação pibidiana, além de explorar os desafios inerentes ao ensino remoto, particularmente no âmbito das escolas-campo. Inicialmente, apresentamos um breve histórico do Programa, ressaltando suas contribuições para a formação de professores. Em seguida, apresentamos o contexto situado do PIBID e do Subprojeto Inglês desenvolvido na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), para então detalhar as ações implementadas no âmbito do Subprojeto, em resposta

¹ Revisado por: Helena Vitalina Selbach.

² Optamos pelo termo “língua adicional” (Judd; Tan; Walberg, 2001) por compreendermos que a língua adicional, no caso deste trabalho, a inglesa, 1) não é “distante” nem “estrangeira” aos estudantes brasileiros na medida em que integra os “recursos necessários para a cidadania contemporânea”, possibilitando a ampliação dos espaços de participação nas diferentes esferas de atividade humana (Schlatter; Garcez, 2009, p. 128) e 2) é “apenas mais uma das línguas que os estudantes possam conhecer” (Jordão, 2014, p. 31). Conforme a autora, o termo ILA celebra “a coexistência de várias línguas em sua insistência em não destacar uma língua em detrimento de outras, desconsiderando fronteiras políticas como demarcadoras de limites linguísticos e reconhecendo que a língua “do outro”, “estrangeira”, também pode ser utilizada como espaço expressivo por comunidades que compartilham de uma outra língua materna que não essa ‘outra estrangeira’” (Jordão, 2014, p. 31).

às demandas do ensino e da formação remota na área de ILA. Por fim, oferecemos considerações finais sobre as contribuições e os desafios do Subprojeto Inglês na formação conjunta e na atuação dos professores - em pré-serviço e supervisores - subsidiadas pelo PIBID. Buscamos, por meio deste trabalho, contribuir para as discussões sobre a potência e complexidade das propostas construídas localmente.

O PIBID

O PIBID, uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), operacionalizado em conjunto com a CAPES e com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em sua primeira chamada pública em 2007 - Edital MEC/CAPES/FNDE, 2007, apontava que o Programa almejava “fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública”. (Brasil, 2007, p. 1).

Dentre os objetivos específicos, previam-se a valorização do magistério e da escola pública, a cooperação e a integração de práticas da educação superior com a educação básica do sistema público, bem como a participação dos professores em pré-serviço “em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola” (Brasil, 2007, p. 1). Desde a criação do Programa, pesquisas desenvolvidas no âmbito do PIBID apontam, apesar dos cortes orçamentários, ameaças de extinção e modificações ao longo do tempo, a ampla relevância do Programa aos “cursos de licenciatura, aos acadêmicos bolsistas, professores supervisores da escola, professores da IES, para as escolas e seus alunos, na relação entre a escola pública e a IES, e também como política pública de educação” (Cornelo; Schneckenberg, 2020, p. 12).

No percurso de desenvolvimento do Programa, também está presente a discussão acerca dos demais fatores que influenciam a qualidade do ensino nas escolas públicas e que precisam estar na agenda de ações governamentais, tais como “infraestrutura adequada, investimento em materiais didáticos, capacitação profissional, valorização da carreira docente e a amenização de questões de desigualdade social” (Cornelo; Schneckenberg, 2020, p. 7). Nesse sentido, Deimling e Reali (2020) indicam, como benefícios do Programa, o enriquecimento das práticas dos professores supervisores participantes do PIBID na medida em que o Programa oportuniza observação, vivência e discussão durante o planejamento das atividades teórico-práticas na escola e na universidade. Indicam ainda que essa contribuição favorece “a aproximação desses professores com a universidade e desta com a escola e seus profissionais, numa perspectiva de formação recíproca, colaborativa e contínua que pode possibilitar, como consequência, intervenções na própria prática educativa” (Deimling; Reali, 2020, p. 15).

Deimling e Reali (2020) chamam a atenção para a importância da avaliação das ações, bem como da discussão da relação e do papel dos professores supervisores na formação dos professores em pré-serviço, uma vez que essa formação, no âmbito do Programa, é impactada pelas ações dos professores supervisores das escolas-campo e, por sua vez, impacta as atividades e o dia a dia desses profissionais. Ao participarem do Programa, os professores supervisores incorporam, às suas tarefas, a responsabilidade de atuar na formação dos professores em pré-serviço. Como advogam as autoras, é necessário que essa interação escola-universidade preveja ações de “formação de formadores” e que seja assumida pelo Estado como uma ação permanente e abrangente de forma a garantir, aos professores supervisores que recebem os professores em pré-serviço em suas salas de aula, valorização em termos de carreira e de condições de trabalho (Deimling; Reali, 2020).

No âmbito do Subprojeto PIBID Inglês, pesquisas (Denardi, 2014; Mardegan; Ioris; Calvo, 2021; Nascimento, 2019) apontam uma série de contribuições do Programa para a formação docente, dentre elas, a resignificação de relações e de identidades dos professores em pré-serviço, os pibidianos, a caracterização do Programa como um lugar onde práticas alternativas são construídas colaborativamente e onde há oportunidades para que os pibidianos aprendam de forma mais significativa ao refletirem sobre o processo e as implicações do ensino e aprendizagem de ILA.

Lopes *et al.* (2016) também apontam a relevância do Programa à formação discente em ILA ao possibilitar: 1) a aproximação dos pibidianos com a realidade das escolas públicas durante a graduação, no período anterior aos estágios; 2) o aperfeiçoamento da competência didática; 3) a ampliação do conhecimento teórico sobre o ensino e aprendizagem de ILA; 4) a reflexão sobre os desafios enfrentados na sala de aula de ILA; e 5) a oportunidade de mobilizar a teoria aprendida na universidade na prática.

Como pontos a serem explorados em pesquisas sobre o Programa, Mardegan, Ioris e Calvo (2021) indicam a formação docente continuada de supervisores e coordenadores, o acompanhamento dos egressos e a articulação do estágio com o PIBID. O ensino de ILA no ensino superior, portanto, ao subsidiar a formação de professores que participam do Programa (professores de ILA em pré-serviço e professores supervisores das escolas-campo) se inter-relaciona, impacta e é impactado pela prática vivenciada no contexto escolar por todos os participantes envolvidos. Na próxima seção, tratamos do contexto do ensino remoto de ILA no âmbito do PIBID na região de Santa Maria/RS e na UFSM.

O CONTEXTO DO ENSINO REMOTO DE ILA NO PIBID UFSM

Em outubro de 2020, o contexto das escolas municipais e estaduais da rede pública do Rio Grande do Sul (RS), em especial as do município de Santa Maria, foco deste trabalho, sofreu uma grande modificação com a suspensão das aulas presenciais com a chegada da pandemia de COVID-19. Houve uma grande diversificação no modo e na oferta das atividades de ensino, pelas redes e instituições, em termos de estratégias (mediadas ou não por tecnologias da informação e comunicação) que mantivessem o processo educativo (Rio Grande do Sul, 2021, p. 13).

De acordo com dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) sobre a infraestrutura sanitária e tecnológica das escolas brasileiras nesse período, a oferta letiva variou consideravelmente; enquanto algumas redes educacionais permaneceram paradas durante parte do tempo, outras disponibilizaram conteúdos através de diferentes meios, via, por exemplo, transmissões em TV aberta, materiais impressos, plataformas de aprendizagem online, comunicação via redes sociais e dados patrocinados. (Dellagnelo; Reimers, 2020 *apud* Kubota, 2020). Nesse momento, as disparidades sociais no contexto brasileiro apareceram com maior relevo, incidindo novamente no sistema educacional. Conforme Kubota (2020), a diferença de qualidade na oferta educacional é uma importante variável na perpetuação da desigualdade no Brasil.

A realidade brasileira apresenta um grande número de crianças e jovens sem infraestrutura mínima para acompanhar a então nova modalidade de ensino, o ensino remoto. O Censo da Educação Básica de 2020 aponta que a internet é “um recurso importante para as escolas nos tempos atuais” (INEP, 2021, p. 11), e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação) prevê, como competências gerais docentes, a compreensão, criação e utilização crítica, ética e reflexiva das tecnologias digitais de informação e comunicação “[...] nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver

problemas e potencializar as aprendizagens”. (Brasil, 2019, p. 13). O Censo de 2020 indica, ainda, que a rede municipal de ensino é a que detém o maior número de escolas do ensino fundamental no Brasil e é também a rede que menos dispõe de recursos tecnológicos e internet disponível para uso dos estudantes (23,8%) (INEP, 2021, p. 12). Os grupos que foram mais afetados pela pandemia, segundo o Guia de Saúde Mental na Escola em Tempos de Pandemia do Estado do Rio Grande do Sul (2021, p. 13), foram “comunidades pobres, pessoas com deficiência, população negra e outras minorias étnicas, pessoas que vivem em situação de rua, vítimas de violência, pessoas idosas e equipes de saúde e de atendimento na linha de frente”.

Em um esforço hercúleo, as direções das escolas da rede pública, secretarias de educação e professores do RS se mobilizaram e passaram a colocar toda a sua energia, empenho, boa vontade e perseverança em prol de atender, de forma inovadora e com os recursos disponíveis, aquela parcela de alunos que não conseguiam acompanhar as aulas de forma remota, pela internet, tornando o ensino não presencial um meio para a continuidade do vínculo escolar. Para os alunos que não conseguiam acompanhar as aulas, a solução encontrada pelas redes de ensino do RS foi a produção de material impresso com os conteúdos trabalhados. O material foi produzido por cada escola e disponibilizado para que os pais e/ou familiares retirassem e entregassem aos alunos e posteriormente trouxessem de volta à escola para a correção por parte dos professores. Esse material era então retirado na escola por pais ou responsáveis e depois devolvido para correção por parte dos professores. Em alguns casos, os alunos tiravam foto das atividades que realizavam em papel, pois seus dispositivos não permitiam ferramentas de digitalização, e enviavam para os celulares dos professores. A quantidade dos envios, contudo, era limitada pelos pacotes de dados que os alunos e suas famílias possuíam. Para as aulas remotas, os professores precisaram aprender muito rapidamente como lidar com plataformas, recursos didáticos e com os próprios equipamentos e dispositivos, tentando formar um estúdio dentro de suas casas.

Em meio a esse cenário, em outubro de 2020, as ações do PIBID e do Subprojeto Inglês na UFSM que relatamos neste trabalho, iniciam junto às escolas municipais e estaduais da rede do município de Santa Maria/RS. Para que o Programa ocorra, é preciso que haja: 1) um Coordenador Institucional e um Coordenador de área na Instituição de Ensino Superior (IES), 2) escolas-campo cadastradas para receberem os professores em pré-serviço, 3) professores supervisores que atuam nas escolas-campo para supervisionarem e co-orientarem os professores em pré-serviço e 4) graduandos de licenciaturas. As redes públicas de ensino de Santa Maria/RS contam com 161 escolas. Destas, 41 são estaduais e abrangem os níveis de Ensino Fundamental (EF) e Médio (EM), 71 são escolas municipais de Educação Infantil (EI) e EF e quatro são escolas federais, sendo uma de EI e três de nível médio e técnico.

Cada Subprojeto ou área precisa ter um coordenador de área; três professores supervisores, que atuam nas escolas campo e 24 alunos bolsistas (professores em pré-serviço). Dentre os objetivos presentes nas diretrizes do Programa, concernentes ao Subprojeto Inglês da UFSM, estão:

- Preparação dos professores de ILA em pré-serviço de ILA para contribuírem no desenvolvimento da Educação Básica, possibilitando, aos seus alunos, acesso à língua real, entendida como prática social, nas mais diversas instâncias de uso, a partir de práticas e metodologias que tenham por base um aporte teórico;
- Desenvolvimento da consciência, nos professores em formação, de que a língua é parte da cultura e da formação cidadã;
- Qualificação dos professores em formação de modo a considerarem, em suas práticas, o texto como eixo central para o desenvolvimento da leitura, da escrita e do funcionamento linguístico e não como um meio para o ensino de estruturas gramaticais

isoladas;

- Desenvolvimento, nos professores em formação, da consciência acerca da importância da diversidade de pontos de vista no que tange o processo de ensino-aprendizagem proveniente da comunidade escolar e favorecimento de situações de reflexão e discussão, visando o crescimento mútuo;
- Promoção da reflexão e da escuta respeitosa sobre os processos de ensino e avaliação de ILA nos contextos das escolas públicas;
- Desenvolvimento, nos professores em formação, do apreço pelo trabalho colaborativo ao dar e receber críticas construtivas acerca dos planejamentos e práticas pedagógicas apresentadas durante os espaços de diálogo e reflexão com os demais colegas e também com os demais envolvidos no processo de iniciação à docência;
- Estreitamento da relação escola-universidade.

A situação ainda estava muito desafiadora no momento em que as ações do Subprojeto Inglês iniciaram na UFSM. Por conta dessas dificuldades já elencadas, o número de professores das escolas-campo no município de Santa Maria/RS, inscritos para atuarem como supervisores do Programa, foi restrito. Esse foi um dado, de certa forma, previsível, pois os professores ainda estavam tendo de lidar com aquela nova realidade e o acréscimo de novos elementos em meio àquele contexto de ensino poderia parecer desencorajador.

O PIBID foi previsto e ocorreu, até 2020, de forma presencial, com o comparecimento dos professores em pré-serviço às reuniões semanais de orientação na IES com o coordenador de área e com as idas até as escolas-campo, momentos estes em que os pibidianos entravam em sala de aula para a realização das atividades nas modalidades de docência compartilhada ou das oficinas oferecidas no contra-turno. A partir dessa nova realidade, advinda da pandemia, foi preciso adequar também – além das disciplinas curriculares – o PIBID para que passasse, então, a ocorrer de forma remota.

Na UFSM, ainda estava ocorrendo uma adequação e adaptação do próprio ensino superior em relação às práticas docentes remotas e ao Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE), “uma combinação da excepcionalidade dos exercícios domiciliares com as características do ensino remoto e da mediação por Tecnologias Educacionais em Rede (TER)” (Universidade Federal de Santa Maria, 2020, p. 3). Era o início de um segundo semestre letivo de muita incerteza em que estavam sendo repensadas e reavaliadas algumas conduções e decisões tomadas no primeiro semestre, como, por exemplo, a definição da situação do Calendário Suplementar, que era composto pelas “atividades do 1º semestre de 2020, as atividades práticas das disciplinas teórico-práticas ministradas no 2º semestre de 2020 e mais a nova oferta de disciplinas”, caso houvesse (Universidade Federal de Santa Maria, 2020, p. 4). Os discentes matriculados no primeiro semestre de 2020 e nos cursos anuais teriam sua situação encerrada após o término desse calendário. A capacitação docente para o uso das TER aplicadas ao REDE era um desafio, e foi disponibilizada pela universidade à medida que ia sendo construída ao longo do semestre. A realização do PIBID, pela primeira vez, de forma remota, somava-se aos desafios do ano de 2020.

A utilização de redes sociais para as chamadas para o Edital de inscrições tomou grandes proporções. A UFSM, como as demais universidades, precisou rapidamente adaptar seus sistemas de processamento de dados para receber a documentação dos alunos e gerar meios para que a assinatura do termo de compromisso ocorresse de forma remota.

Muitos alunos de graduação – além do desejo autêntico de estar em contato (ainda que de forma remota) com as realidades escolares – viam, também, no Subprojeto Inglês, um importante recurso gerador de renda para poderem auxiliar no orçamento doméstico afetado pelas consequências da pandemia. Conforme Cornelo e Schneckenberg (2020, p. 9), “grande parte dos

estudantes que optam pelos cursos de licenciatura pertencem a uma classe econômica e social menos favorecida”. O Programa, especialmente nesse cenário, estava sendo novamente significativo para os participantes envolvidos.

As entrevistas com os candidatos inscritos no Edital – tanto para atuação como professor de ILA em pré-serviço, como para supervisores das escolas-campo – ocorreram via Google Meet, mediante banca composta por coordenadores de áreas afins. Após a seleção e divulgação dos resultados, iniciaram-se as atividades do PIBID. Participaram do Programa três escolas-campo (duas estaduais e uma municipal), 26 pibidianos, 24 bolsistas e dois discentes voluntários, beneficiando um total de 353 alunos nas três escolas.

Muitos dos alunos de graduação, participantes do Programa, estavam no primeiro semestre do curso de graduação e, portanto, não tinham, até o momento, experiência prévia com a docência. No caso específico do Subprojeto Inglês, foi delineado, juntamente com os supervisores das três escolas-campo, um plano de atuação a partir do Programa Profissionalizante de Ensino de Leitura e Escrita “Ler para Aprender” (LPA), apresentado na próxima seção.

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS QUE EMBASAM O SUBPROJETO INGLÊS NA UFSM

Conforme Rose e Martin (2012), no letramento, o aluno aprende a língua e sobre a língua através da própria língua; nesse processo, os autores destacam a importância da metalinguagem pedagógica em sala de aula. A adequação dessa metalinguagem pedagógica é enfocada pela Linguística Sistêmico-funcional (Halliday; Matthiessen, 2004) que embasa teoricamente o subprojeto Inglês aqui relatado.

A abordagem aos gêneros textuais para o ensino da leitura e escrita em ILA utilizada no Subprojeto PIBID Inglês, aqui relatado, se apoia no Programa Profissionalizante de Ensino de Leitura e Escrita Ler para Aprender – LPA (Rose, 2020; Rose; Martin, 2012). O Programa LPA constitui-se em uma metodologia para o ensino de leitura e escrita embasada no aporte teórico sistemicista. Conforme Santorum (2019), o principal objetivo do Programa LPA é desenvolver habilidades para leitura e escrita por meio da realização de atividades desenhadas com base em um conjunto de estratégias com foco nos gêneros textuais curriculares. Entende-se que os professores precisam oferecer orientação explícita em cada nível do Ciclo de aprendizagem para que os estudantes possam adquirir as habilidades de leitura.

O Ciclo desenvolve três níveis de estratégias para o ensino de textos, parágrafos e frases, respectivamente. As estratégias mais conhecidas são aquelas voltadas para o ensino da leitura detalhada no nível do parágrafo. São desenvolvidas estratégias para a leitura de histórias, textos factuais e argumentos. O Programa enfatiza construir a compreensão de um texto antes de sua leitura e planeja cuidadosamente a interação professor-aluno para prover o máximo de suporte ao estudante. Na próxima seção, tratamos do ensino de ILA subsidiado pelo PIBID.

O ENSINO DE ILA PARA E PELO PIBID INGLÊS NA UFSM

Uma vez que muitos dos professores em pré-serviço, como já mencionado, estavam iniciando a graduação sem experiência anterior à docência, entendemos que seria importante uma etapa formativa inicial. Para tanto, além das reuniões semanais com a coordenação de área, foram implementadas algumas ações de formação.

Inicialmente, foi realizado um seminário sobre Metodologias Ativas e Abordagens baseadas em Projetos (ABP). Na sequência, foi proposto um ciclo de capacitação para ações

pibidianas na área de ILA com palestrantes convidados. As oficinas ocorriam uma vez por mês com o intuito de instrumentalizar os professores em pré-serviço com vistas à atuação em sala de aula nas escolas-campo, além de propiciar e fomentar discussões reflexivas sobre a prática docente entre os professores em pré-serviço e os professores supervisores participantes do projeto. A construção conjunta de conhecimento entre a universidade e a escola foi extremamente profícua.

A primeira oficina teve por objetivo instrumentalizar os futuros professores com recursos e ferramentas didático-pedagógicas voltadas ao ensino de ILA. A oficina foi ministrada, assim como todas as demais, pela coordenadora de área que trouxe, na ocasião da primeira oficina, como palestrante convidada para compor a roda de conversa ao final da oficina, uma representante do Escritório Regional de Língua Inglesa do Consulado Norte-Americano que apresentou materiais complementares e propostas de formação viabilizados pelo escritório para interessados em ensinar a língua inglesa.

A temática da segunda oficina, por sua vez, foi “Educação e Saúde: os caminhos do SUS” que teve por intuito conscientizar os professores em pré-serviço acerca do sistema de saúde nacional, trazendo questões referentes à 1) saúde como questão de cidadania; 2) participação política como condição de seu exercício; e 3) conhecimento acerca da Lei Federal nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990 que assegura o princípio constitucional de “participação da comunidade” e estabelece os Conselhos e as Conferências de Saúde como espaços de representação institucional e participação popular.

A terceira oficina, intitulada “Letramentos críticos e currículo: um olhar sobre a formação de professores de línguas e linguagens”, teve por objetivo trazer luz para a reflexão sobre como ocorrem os processos formativos de professores críticos de línguas e de linguagens em nosso meio. A proposta ressaltou a importância do posicionamento crítico por parte do professor ao trabalhar com línguas, promovendo um olhar crítico do aluno para o que ocorre na sociedade.

A quarta oficina, sob o título “Aspectos de produção e percepção no ensino de línguas”, e a quinta oficina, “Fonética e Fonologia da Língua Inglesa: uma introdução ao sistema de vogais” tiveram por intuito refletir sobre o papel das habilidades que envolvem a produção e a percepção de sons no âmbito da linguagem, especialmente acerca do ensino e do aprendizado de língua materna e de língua adicional. A consciência fonológica, contando com o suporte de nossa experiência de falantes que mobilizam voz e escuta em língua materna, auxilia no processo de percepção auditiva e de produção oral, mas também proporciona uma reflexão sobre a escrita, sendo parte da organização das relações entre forma e sentido na(s) língua(s).

Simultaneamente às oficinas e reuniões semanais com a coordenação de áreas, os professores em pré-serviço reuniam-se com os supervisores das escolas-campo a fim de entender e acompanhar aquele momento específico do processo de ensino-aprendizagem vivido nas escolas da rede pública. Essa foi outra consequência da pandemia: os calendários letivos da universidade e das escolas se desencontraram. Ao passo que se iniciava um semestre na UFSM para os pibidianos, as escolas se encaminhavam para o final do ano letivo. Os professores das escolas estavam implementando uma busca ativa por alunos cujas devolutivas das avaliações e atividades não foram entregues na escola ou postadas na plataforma virtual. Nesse momento, os professores em pré-serviço atuaram conjuntamente com os supervisores.

No início do ano letivo de 2021, alguns professores em pré-serviço ainda aguardavam a liberação, por parte do Estado do RS, de um e-mail para poder ter acesso à plataforma digital em uso pelas escolas. Porém, tal situação não impediu que os professores em pré-serviço interagissem com os alunos que conseguiam acompanhar o ensino remoto por meio de outras plataformas e dispositivos. Com os alunos que não conseguiam acompanhar de forma remota, a participação dos pibidianos ocorria por meio de planejamento, elaboração e correção de materiais em conjunto com os supervisores.

Com o avanço da pandemia e a continuidade do ensino de forma remota, as escolas precisaram fazer adaptações e adequações em relação à distribuição de turmas e horários de forma a contemplar as limitações e necessidades técnicas impostas por essa modalidade de ensino. O tempo de aula foi reduzido em função da observação de uma margem segura de tempo para os alunos em frente aos computadores. Em virtude desse cenário, o contato dos professores em pré-serviço com as escolas se alterou, tanto em termos de quantidade de horas de contato com alunos e supervisores, quanto de qualidade dessas interações. Muitas escolas optaram por reunir as turmas de um mesmo ano escolar para terem aula remota no mesmo horário. Essa ação reduziu a quantidade de turmas para a realização da docência compartilhada.

Como tentativa de solucionar a falta de turmas para atuação dos professores em pré-serviço e, ao mesmo tempo, oportunizar às escolas uma maneira de oferecerem à comunidade oportunidades de reforço e complementação de estudo em um momento de tanta necessidade, foi apresentada a proposta de oficinas gratuitas, viabilizadas remotamente no contra-turno escolar, aos alunos de uma faixa etária específica, sugerida pelos professores supervisores. A participação dos alunos era voluntária.

Em reuniões com os supervisores e coordenações das escolas-campo, foram apontadas duas grandes demandas e, a partir dessas demandas, os pibidianos passaram a elaborar propostas de oficinas nos encontros com a coordenação de área. Como o seminário sobre ABP já havia ocorrido na etapa formativa, a coordenação optou por desenvolver, com os professores em pré-serviço, o planejamento de dois projetos de ensino de ILA a serem implementados por eles nas escolas-campo, como descrevemos na próxima seção.

O PROJETO ENSINO MÉDIO

O primeiro projeto voltado a atender o EM tinha por objetivo ensinar a ler e escrever, em inglês, gêneros textuais recorrentes em exames externos como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) a partir do embasamento teórico da Linguística Sistêmico-funcional (Halliday; Matthiessen, 2004) e do Programa LPA (Rose, 2020; Rose; Martin, 2012).

Em função do tempo de duração de cada oficina ser curto, a coordenadora de área, juntamente com os supervisores das escolas-campo e os professores em pré-serviço, optou por eleger um gênero que 1) fosse atrativo aos alunos, 2) fizesse parte da realidade na qual se inserem, 3) fosse um dos sugeridos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e 4) fosse instanciado em textos relativamente curtos para poderem ser desenvolvidos em uma oficina. A partir das sugestões e reflexões trazidas pela supervisora da escola-campo, optou-se por trabalhar com o ensino de leitura e escrita de memes.

Os professores em pré-serviço, em um primeiro momento, realizaram leituras e participaram de seminário para familiarização com o referencial teórico. Em seguida, foi feita uma coleta e seleção de alguns memes que poderiam ser utilizados nas oficinas. O Programa LPA foi explorado pelos professores em pré-serviço, para que funcionasse simultaneamente como insumo e sugestão de recurso didático, para a posterior dinamização nas turmas. Foram mobilizados os gêneros do currículo LPA com cada texto selecionado.

Na preparação para a leitura, foi discutido o propósito social e comunicativo do gênero trabalhado. Na leitura detalhada, foram analisados os recursos semântico-discursivos e léxico-gramaticais presentes nos textos. Por fim, na escrita conjunta, a partir de ferramentas de escrita colaborativa como *Jamboard* do Google, os professores em pré-serviço criaram memes com auxílio de ferramentas como *Memegenerator*³. Os memes produzidos foram reunidos e foi

³ Disponíveis em: <https://meme-generator.com/>, <https://imgflip.com/memegenerator> e <https://www.iloveimg.com/meme-generator>, Acesso em: 13 out. 2023.

elaborado um e-book de forma conjunta, assim como foi feito com as turmas da escola-campo ao final da implementação das oficinas.

O PROJETO CONSCIENTIZAÇÃO FONOLÓGICA

O segundo projeto voltado ao desenvolvimento da conscientização fonológica buscou atender outra demanda levantada pelas escolas-campo, localizadas em regiões de periferia de Santa Maria/RS, acerca das dificuldades apresentadas pela maioria dos alunos do EF em termos de pronúncia da língua inglesa. As oficinas oferecidas basearam-se em uma abordagem do desenvolvimento da conscientização fonológica, enfocando o ensino da pronúncia de inglês de forma lúdica e criativa, pautadas por autores como Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (2010), os quais afirmam que o ensino de pronúncia deve contribuir para que o aprendiz demonstre uma fala mais inteligível na interação com o seu interlocutor.

Os professores em pré-serviço participaram de seminário para familiarização com o referencial teórico e realizaram algumas atividades com vistas à pronúncia de inglês. A elaboração e validação das oficinas foi implementada com os professores em pré-serviço para instrumentalização enquanto recursos didáticos e adequação de uma metalinguagem pedagógica para o trabalho posterior nas escolas-campo. As oficinas desenvolveram uma sequência de histórias que trabalham a pronúncia de diferentes fonemas a partir de rimas como, por exemplo, *There Was an Old Lady Who Swallowed a Fly*, de Lucille Colandro (2015). Na próxima seção, relatamos o processo de ensino de ILA aos professores em pré-serviço.

O PROCESSO DE ENSINO DE ILA PARA PROFESSORES EM PRÉ-SERVIÇO

O processo de ensino de ILA para professores em pré-serviço na UFSM foi teoricamente informado e construído de forma colaborativa com esses professores em pré-serviço e com os professores-supervisores das escolas-campo participantes do PIBID de Santa Maria/RS, a fim de responder às demandas e desafios do repentino período de distanciamento social imposto pelo COVID-19 e suas consequências. Algumas das estratégias desenvolvidas para a valorização do trabalho coletivo no planejamento e na realização das atividades foram as seguintes:

- 1) **Planejamento Semanal:** As atividades mensais foram planejadas em reuniões com a coordenadora da área e os supervisores das escolas das escolas-campo;
- 2) **Desenvolvimento de Oficinas:** Oficinas relacionadas à leitura, à produção textual, a jogos e sua integração com diversos usos da língua inglesa – seja oral, escrita ou multimodal – foram construídas e dinamizadas;
- 3) **Ensino Colaborativo:** Planejamentos foram compartilhados para promover uma docência colaborativa por meio de um banco de dados para registro, acompanhamento, realização de seminários, avaliação e troca de ideias;
- 4) **Planejamento de Aulas e Projetos:** Oficinas, planos de aula e abordagens baseadas em projetos foram construídos;
- 5) **Acompanhamento das Atividades Cotidianas:** As atividades cotidianas foram acompanhadas com sequências didáticas;
- 6) **Desenvolvimento de Materiais Interdisciplinares:** Materiais didáticos interdisciplinares – sequências didáticas – e desenvolvimento de Ciclos de Aprendizagem foram criados.

Para o planejamento, reflexão e implementação das atividades desenvolvidas no Subprojeto Inglês, os documentos da BNCC (Brasil, 2018) foram articulados com a base teórica e prática da formação do professor de ILA com vistas a uma formação teórico-prática integrada. O planejamento das aulas e a elaboração dos projetos das oficinas envolvendo temáticas interdisciplinares partiram do gênero textual como eixo orientador. O aporte teórico, metodológico e pedagógico para o ensino de ILA foi embasado no Programa LPA (Rose, 2020; Rose; Martin, 2012) que prioriza o estado de consciência acerca do uso da língua e defende ser possível para o aluno: 1) aprender a língua; 2) aprender através da língua e 3) aprender sobre a língua.

Nessa perspectiva, o Subprojeto Inglês visa à formação de profissionais conscientes de sua atuação e de seu papel na sociedade e ao desenvolvimento de uma metalinguagem pedagógica com vistas à prática. O Subprojeto parte da premissa de que o trabalho com o texto é o ponto de partida e chegada da prática docente, em qualquer que seja o ano escolar e que todo o gênero textual tem seu propósito social e que deve servir como acesso para o estabelecimento de vínculos entre a escrita, a leitura e a análise. Outra premissa que embasa o projeto, a partir da Linguística Sistêmico-funcional (Halliday; Matthiessen, 2004) é o entendimento de que um texto é o produto de uma seleção em meio a um grande sistema de rede que é a linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID tem se mostrado um Programa fundamental para a formação de professores, e a análise do processo de ensino de ILA no ensino superior, em meio aos desafios da pandemia, oferece possibilidades de reflexão sobre as práticas educacionais e os desafios do ensino remoto. Destacamos a importância da ação propiciada pelo PIBID apoiada no tripé ensino, pesquisa e extensão em que universidade e escolas se unem e interagem na a) formação de professores em pré-serviço: trazendo aliadas teoria e prática; novidades e realidade e b) na formação continuada dos professores supervisores atuantes na escola no sentido de promover discussões, reflexões, leituras e análise das propostas de material e abordagem apresentadas pelos professores em pré-serviço para implementação em sala de aula. Além disso, verificamos a relevância de se considerar as particularidades das escolas-campo e as demandas específicas do ensino remoto, a fim de garantir a qualidade da formação docente e o sucesso da construção conjunta de propostas que respondem às demandas.

As dificuldades trazidas pela pandemia, especialmente a impossibilidade de uma atuação em loco nas escolas e a restrição das interações entre os participantes à modalidade virtual impactaram na experiência de atuação dos professores em pré-serviço. Ainda assim, foi possível, aos professores em pré-serviço, participar e construir alternativas à então realidade escolar, bem como atuar juntamente com os professores supervisores nas escolas em um importante momento vivenciado na educação e no mundo.

Por meio da elaboração e mobilização das atividades do Subprojeto Inglês da UFSM, entendemos que o Projeto contribui para o desenvolvimento da autonomia do professor em pré-serviço no acompanhamento do planejamento e desenvolvimento de práticas de ensino de ILA, bem como com insumos teóricos e metodológicos para sua formação. Nessas práticas, o pibidiano transpõe a teoria estudada nos referenciais teóricos durante a graduação para a realidade na qual está atuando, ou seja, para a realidade da Educação Básica de Santa Maria/RS.

O Subprojeto também contribui para a conscientização da importância da docência colaborativa realizada nas trocas entre os partícipes do subprojeto (professores, supervisores, pibidianos e coordenadores de área), corresponsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem. Especialmente no contexto de pandemia e ensino remoto, foi fundamental qualificar e preparar os

professores em formação para o trabalho com ILA por meio de atuação e participação em práticas na Escola Básica e nos momentos de discussão pré e pós atividade docente. O Subprojeto busca colaborar para a formação continuada dos professores atuantes nas escolas em que é desenvolvido a partir de diálogo e de construção conjunta de conhecimento.

Entendemos que as ações desenvolvidas no âmbito do PIBID da UFSM produzem resultados significativos na construção de uma educação de melhor qualidade para a região e para as comunidades de Santa Maria/RS. Entendemos ainda, a partir da experiência relatada, que o Subprojeto Inglês contribui para e, de fato, subsidia a formação de professores e o ensino de ILA no ensino superior.

REFERÊNCIAS

BALADELI, Ana Paula Domingos. Formação inicial do professor de língua inglesa identidades profissionais em (re)construção no PIBID. *Revista Práticas de Linguagem*, Juiz de Fora, MG, v. 7, n. 2, p. 32-42, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/praticasdelinguagem/article/view/28493>. Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Edital MEC/CAPES/FNDE*. Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-pibid-pdf>. Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular: Educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. *Portaria nº 72 de 09 de Abril de 2010*. Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria72-pibid-090410-pdf>. Acesso em: 27 mar. 2024.

CELCE-MURCIA, Marianne; BRINTON, Donna; GOODWIN, Janet M. *Teaching pronunciation: a coursebook and reference guide*. 2nd ed. New York: Cambridge University Press, 2010. *eBook*.

COLANDRO, Lucille. *There was an old lady who swallowed a fly*. New York: Cartwheel Books, 2015.

CORNELO, Camila Santos; SCHNECKENBERG, Marisa. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID: trajetória e desdobramentos. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 14, n. 27, p. 1-21, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/jpe/v14/1981-1969-jpe-14-e71637.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2024.

DEIMLING, Natalia Neves Macedo; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. PIBID: considerações sobre o papel dos professores da educação básica no processo de iniciação à docência. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, MG, v. 36, e222648, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/WBRbgMmYDvfZXyc7f6jbtZS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 mar. 2024.

DENARDI, Didiê Ceni. Subprojeto PIBID: extensão universitária para a formação de professores de língua inglesa. *EXTRAMUROS-Revista de Extensão da UNIVASF*, Juazeiro, BA, v. 2, n. 2, p. 86-101, 2014. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/extramuros/article/view/849/612>. Acesso em: 27 mar. 2024.

HALLIDAY, Michael A. K.; MATHIESSEN, Christian M. I. M. *An introduction to functional grammar*. 3. ed. London: Hodder Arnold, 2004.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Básica/ 2020*: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP/MEC, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatistica_s_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 27 mar. 2024.

JORDÃO, Clarissa Menezes. ILA - ILF - ILE - ILG: quem dá conta? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, MG, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/VBC45fDYvxV5BXwvmLVDh4m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 mar. 2024.

JUDD, Elliot L.; TAN, Lihua; WALBERG, Herbert J. *Teaching additional languages*. Brussels, Belgium: International Academy of Education; Geneva, Switzerland: International Bureau of Education, 2001. (Educational Practices Series-6). Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125455>. Acesso em: 27 mar. 2024.

KUBOTA, Luis Claudio. *A infraestrutura sanitária e tecnológica das escolas e a retomada das aulas em tempos de COVID-19*. Brasília: IPEA, 2020. (Nota Técnica/IPEA. Diset, 70). Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/200715_nt_diset_n_70_web.pdf. Acesso em: 27 mar. 2024.

LOPES, Carlos Eduardo Alves; LISBOA, Joel Victor Reis; LIMA, Lília Cabral de; YAMAMOTO, Márcio Issamu; OLIVEIRA Vitalino Garcia. A importância do PIBID na formação acadêmica dos graduandos em Letras Inglês – uma experiência modificadora. *Itinerarius Reflectionis. Revista Eletrônica da Pós-Graduação em Educação*, Jataí, GO, v. 12, n. 1, p. 1-16, 2016. Disponível em: https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/37132/pdf_2. Acesso em: 27 mar. 2024.

MARDEGAN, Bruna Sampaio Silgueiro; IORIS, Anna Augusta Cazaloto; CALVO Luciana Cabrini Simões. Formação de professores de inglês no Pibid: um mapeamento de estudos. *Entretextos*, v. 21, n. 1, p. 221-238, 2021. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/41508>. Acesso em: 27 mar. 2024.

NASCIMENTO, Ana Karina de Oliveira. Pibid Inglês: formação inicial de professores e letramentos - outros sentidos para English Everywhere. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, MG, v. 19, n. 3, p. 579-602, jul. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/jBGtQkVmwWQDKWrhjJBjz6C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 mar. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Departamento de Atenção Primária e Políticas de Saúde. Secretaria de Saúde do Estado. *Saúde mental na escola em tempos de pandemia: guia prático para professoras e professores*. Porto Alegre: Secretaria Estadual de Saúde, 2021. Disponível em: <https://coronavirus.rs.gov.br/upload/arquivos/202103/08171456-volta-as-aulas-em-tempos-de-pandemia.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2024.

ROSE, David. Building a pedagogic metalanguage I: curriculum genres. In: MARTIN, James R.; MATON, Karl; DORAN, Yaegan J. (ed.) *Accessing academic discourse: systemic functional linguistics and legitimation code theory*. London: Routledge, 2020. p. 236-267.

ROSE, David; MARTIN, James R. *Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sidney School*. Sheffield, UK: Equinox Publishing, 2012.

SANTORUM, Katia Andresa Teixeira. *O Efeito tridimensional obtido com o ciclo Reading to Learn – a conscientização de uma metalinguagem pedagógica – emoldurado pela linguística sistêmico-funcional*. 2019. 234 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2019.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola. In: RIO GRANDE DO SUL. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Língua portuguesa e literatura. Língua estrangeira moderna. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 2009. v. 1, p. 127-172. Lições do Rio Grande - Referencial curricular. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_voll1.pdf. Acesso em: 27 mar. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução nº 024, de 11 de agosto de 2020*. Regula o Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE) e outras disposições afins, durante a Suspensão das Atividades Acadêmicas Presenciais em face da Pandemia da COVID-19. Santa Maria: UFSM, 2020.