

Educação Linguística em Tempos Offline: Desafios e Soluções no Uso de Tecnologias em Escolas Públicas

Language Education in Offline Times: Challenges and Solutions in the Use of Technologies in Public Schools

 <https://doi.org/10.47734/rlm.v21.38.p1-20>

Kelly Cristina Marques Gaignoux

Doutorado em Letras, Universidade Federal do Pará

Docente, Universidade Federal do Pará, Pará, PA, Brasil

 gaignoux@ufpa.br  <https://orcid.org/0000-0002-1829-8576>

Dieny Vitória Pontes da Silva

Discente do Curso de Letras-Inglês, Universidade Federal do Pará, Pará, PA, Brasil

 dieny.silva@braganca.ufpa.br  <https://orcid.org/0009-0001-2472-9256>

Marcilene da Cunha Monteiro

Discente do Curso de Letras-Inglês, Universidade Federal do Pará, Pará, PA, Brasil

 marcitamonteiro75@gmail.com  <https://orcid.org/0009-0001-6773-0281>

Rayra de Oliveira Praxedes

Discente do Curso de Letras-Inglês, Universidade Federal do Pará, Pará, PA, Brasil

 rayrapraxedes04@gmail.com  <https://orcid.org/0009-0000-8590-5682>

Resumo

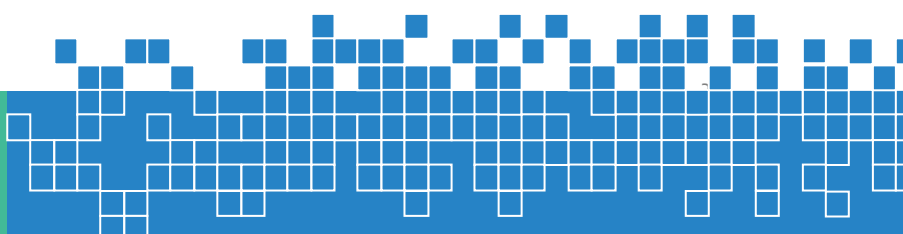
O uso das tecnologias digitais nas escolas cresceu no período da pandemia da COVID-19 devido ao ensino remoto. No entanto, mesmo fazendo parte da rotina dos alunos fora do ambiente escolar, ainda há escolas públicas brasileiras onde essa realidade está distante de ser alcançada, pois não há recursos suficientes para todos os alunos ou para todas as salas de aula. O objetivo deste trabalho é analisar e refletir acerca das práticas pedagógicas realizadas por três bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Pará (UFPA), campus Bragança, vinculadas ao subprojeto *Inovação e Práticas Docentes na Formação Inicial de Professoras e Professores de LI e LP no Contexto do PIBID* em uma escola da rede estadual, do município de Bragança-Pará. A metodologia adotada neste trabalho envolve uma abordagem qualitativa com o suporte da autoetnografia auxiliando nas reflexões sobre nossas práticas pedagógicas (Matos, Santos & Grion, 2024). Para organizar a discussão e as reflexões, utilizamos as aulas produzidas e aplicadas, os materiais produzidos pelos estudantes e uma oficina realizada na escola pelas bolsistas. Os resultados mostram que, mesmo em contextos escolares com acesso limitado à tecnologia, é possível alcançar avanços significativos na aprendizagem.

Palavras-chave: Tecnologias digitais, PIBID, Ensino e aprendizagem de inglês

Abstract

The use of digital technologies in schools increased during the COVID-19 pandemic due to remote teaching. However, even though these technologies are part of students' daily lives outside the school environment, this reality remains distant in some Brazilian public schools due to insufficient resources for all students or classrooms. This study aims to analyze and reflect upon the pedagogical practices carried out by three undergraduate fellows from the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) at the Federal University of Pará (UFPA), Bragança campus. These fellows are affiliated with the subproject "Innovation and Teaching Practices in Initial Teacher Education for English and Portuguese Languages in the Context of PIBID" at a state school in the town of Bragança, Pará. The methodology adopted involves a qualitative approach with the selfetnography as the main methodological support to the reflections about our pedagogical practices (Matos, Santos & Grion, 2024). The analysis instruments used to structure the discussion and reflections included the lessons designed and implemented, materials produced by the students, and a workshop conducted at the school by the undergraduate fellows. The results indicate that, even in school contexts with limited access to technology, it is possible to achieve significant learning progress.

Keywords: Digital technologies, PIBID, English teaching and learning

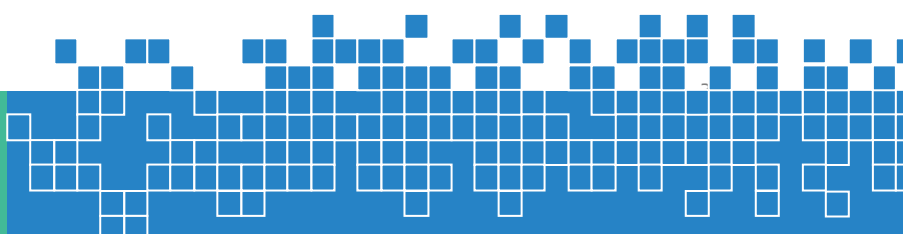


Considerações iniciais

Em plena era digital, em que o mundo está totalmente conectado, o processo de ensino e aprendizagem torna-se um desafio ainda maior quando a escola não dispõe dos recursos tecnológicos necessários, como, por exemplo, computadores, tablets e projetor multimídia para os alunos. Durante a pandemia da COVID-19, em 2020, o ensino passou por grandes transformações. Com o isolamento social, os alunos precisaram se adaptar ao ensino remoto, já que as aulas aconteciam por meio de aplicativos como o *Google Meet* e outras plataformas de vídeo chamada, por onde os professores e alunos poderiam manter a comunicação em tempo real. As atividades eram feitas e entregues também *online* por meio do uso de celulares, computadores e tablets (Silva; & Silva, 2022).

No dia 05 de maio de 2023, a Organização Mundial da Saúde, decretou o fim da pandemia da COVID-19 (OMS, 2023). Com isso, as aulas retornaram ao ensino presencial. Os alunos que já estavam adaptados ao ensino e aprendizagem com o auxílio das tecnologias digitais, precisaram voltar ao modelo tradicional, utilizando apenas livros didáticos, cadernos e conteúdo escrito no quadro branco. Apesar do avanço tecnológico que tivemos com o advento da pandemia, as escolas não conseguiram acompanhar as mudanças. Os recursos tecnológicos continuam limitados, com computadores, projetores multimídia e notebooks antigos e em pouca quantidade, não atendendo a todos os alunos de uma turma. Além disso, o avanço em termos de acesso às ferramentas digitais pode ter sido impactante na sociedade, porém, na educação isso ainda é desafiador. Assim, a problemática que norteia este relato fundamenta-se na seguinte questão: de que forma podemos contribuir para o engajamento e a aprendizagem dos alunos no ensino de língua inglesa em escolas públicas utilizando recursos tecnológicos, ainda que limitados?

Este artigo tem como objetivo geral relatar as experiências vivenciadas pelas discentes bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Pará (UFPA), campus Bragança, vinculadas ao subprojeto “Inovação e Práticas Docentes na Formação Inicial de Professoras e

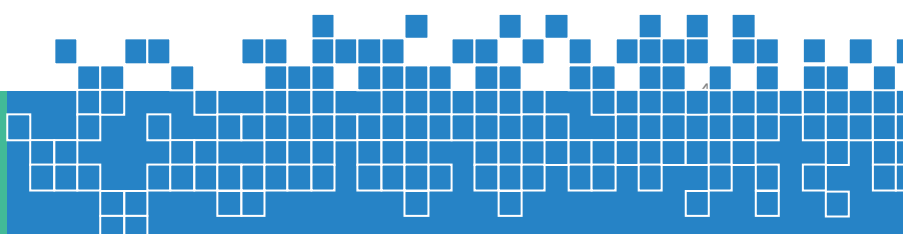


Professores de LI e LP no Contexto do PIBID”, realizado em uma escola da rede estadual de ensino do Estado do Pará, no município de Bragança com ênfase na inclusão de tecnologias digitais nas aulas de inglês para promover um ensino de qualidade. Tem como objetivos específicos: a) analisar e refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por bolsistas do PIBID com relação ao uso de tecnologias; b) identificar os principais desafios enfrentados quanto ao uso de recursos tecnológicos em sala de aula; c) apresentar estratégias pedagógicas alternativas utilizadas para adaptar o ensino à realidade local e d) refletir sobre os impactos dessas práticas no desenvolvimento da aprendizagem e do protagonismo estudantil.

Tendo em vista a natureza deste trabalho que se constitui a partir das reflexões das bolsistas do PIBID, utilizamos a autoetnografia como suporte metodológico. Justificamos o uso deste método por entender que, sendo participantes do subprojeto, estamos olhando de dentro e refletindo sobre nossas ações pedagógicas, fator crucial nas atividades docentes. Assim, somos pesquisadoras e participantes deste estudo que se caracteriza por nossas experiências pessoais combinadas com um estudo cultural (Matos; Santos; & Grion, 2024). Nesse sentido, não se trata apenas de descrever nossas experiências, mas de revelar nossas fragilidades na interação com e no contexto escolar. De acordo com Matos, Santos e Grion (2024), a autoetnografia envolve

[...] textos autoetnográficos, escritos na primeira pessoa, podem incluir contos, poesia, ficção, romances, ensaios pessoais, diários, escrita fragmentada e prosa científica social. Esses textos exploram temas de ação, diálogo, emoção, corporeidade, espiritualidade e autoconsciência em narrativas relacionais, familiares, institucionais e comunitárias influenciadas pela história, estrutura social e cultura, que se expressam por meio da ação, do sentimento, do pensamento e da linguagem (Matos, Santos; & Grion, 2024, p. 4).

Nesse contexto, para subsidiar nossas reflexões utilizamos os instrumentos utilizados no acompanhamento das atividades dos bolsistas no subprojeto que inclui: os diários de bordo elaborados no Padlet, os relatórios parciais das bolsistas, as



conversas informais com a professora supervisora e com as atividades realizadas pelas bolsistas.

A estrutura deste relato de experiência articula-se em quatro momentos, a saber: inicia-se com uma contextualização da trajetória docente das bolsistas e do locus escolar; em seguida, faz-se uma descrição crítica da experiência, cartografando as dinâmicas da práxis pedagógica e detalhando as intervenções e artefatos didáticos concebidos; subsequentemente, procede-se à análise dos desdobramentos e resultados advindos da implementação de tais atividades. Por fim, sintetizam-se as reflexões, sublinhando os elementos que atestam a relevância de imersões formativas desta natureza, reiterando, por conseguinte, a potência do PIBID no bojo da formação docente inicial.

PIBID e o início da trajetória docente

Primeiramente, gostaríamos de situar o leitor a respeito do perfil das bolsistas fazendo uma breve descrição de cada uma. Marcilene é uma mulher parda, mãe solteira que trabalha período integral e cursa Letras-Inglês, no período noturno na Universidade Federal do Pará, no campus Bragança. Dieny se autodeclara como uma mulher parda, solteira, terceira filha e, assim como Marcilene, é estudante do curso de Letras-Inglês. Rayra é uma mulher parda, solteira, trabalha período integral, também estuda na mesma instituição e campus, cursando o quinto semestre do curso de Letras-Inglês. Todas estudam no período noturno.

Em termos de experiência com a docência, duas de nós (Marcilene e Dieny) já haviam realizado três estágios supervisionados, logo já tínhamos alguma ideia da realidade da escola pública. Rayra estava cursando o quarto semestre e, portanto, só iria vivenciar o primeiro estágio supervisionado no quinto semestre, assim, a experiência no PIBID tem sido seu primeiro contato com a docência. Apesar de duas das bolsistas terem alguma experiência com a docência, isso não as impediu de se sentirem inseguras quanto ao ensino da língua inglesa. Para a bolsista Rayra, o sentimento era ainda maior, pois mesmo tendo estudado algumas disciplinas voltadas

para a educação, isso ainda não garantia a ela a confiança necessária para atuar em sala de aula, segundo seu próprio relato:

No início, senti-me bastante insegura, pois tinha receio de falar em público e, até então, minha vivência na sala de aula era exclusivamente como aluna. Essa experiência representou um marco inovador em minha trajetória, uma vez que, mesmo cursando licenciatura, nunca havia nutrido o desejo ou a intenção de ser professora, acreditando não possuir o “dom” de ensinar e reconhecendo a complexidade e as exigências da profissão docente. Ao adentrar esse espaço, pude constatar que ser professor é, de fato, um desafio constante, que requer dedicação, paciência e aprendizado contínuo; contudo, para minha surpresa, descobri sensações que não esperava, sentindo-me bem e acolhida no ambiente escolar e percebendo que, de alguma forma, aquele espaço também poderia me pertencer. Embora as dificuldades e desafios permaneçam presentes, compreendo que cada dia em sala de aula é uma oportunidade de crescimento, tanto para os alunos quanto para mim, revelando que ensinar é um processo dinâmico e transformador, capaz de ressignificar minhas percepções sobre a docência, mesmo para alguém que, inicialmente, não se via nesse caminho. (Rayra, Diário de bordo)

Ao falar de nossas inseguranças, transformamos o medo em atitude, pois esse olhar a partir das nossas vivências revelam corpos conectados com sentimentos que acolhem e potencializam o valor das emoções no contexto do PIBID. É nesse cenário que visualizamos as crenças que nos guiam e aprendemos a fazer a escuta ativa que nos ensina sobre o espaço e a convivência com as pessoas (Ramos; Ferreira; & Leal, 2024). Uma das vantagens do programa PIBID é poder partilhar tais experiências. Neste sentido, o acolhimento da professora supervisora foi essencial para nos auxiliar no processo, pois além de ser uma profissional já, há muito tempo, atuante com o ensino e aprendizagem de inglês na escola pública, ela é uma pessoa que sempre procurou incentivar as bolsistas a participarem ativamente do planejamento e da aplicação das aulas e atividades. Isso, sem dúvida, fez muita diferença na construção de nossa identidade docente.

A experiência foi realizada em uma escola da rede estadual de ensino, no município de Bragança, nordeste do estado do Pará, com duas turmas, uma do primeiro ano e outra do terceiro. Na escola-campo onde realizamos nossas atividades, o acesso a recursos tecnológicos, tais como computadores, era insuficiente, pois o antigo laboratório de informática havia sido desativado por falta de

manutenção, dando espaço a uma sala adaptada para áudio e vídeo. Nesta sala havia os seguintes recursos: 40 cadeiras, telão, um notebook, uma caixa de som, um datashow e um microfone. Como a escola disponibiliza apenas dois projetores de multimídia e 1 (uma) caixa de som para atender a demanda da escola toda, geralmente, utilizávamos a sala de áudio e vídeo quando precisávamos do recurso, porém por ser um espaço muito requisitado, isso acabava prejudicando o planejamento dos professores.

Sabemos e conhecemos a carência da escola em termos de materiais de apoio aos professores, por isso acreditamos que a educação por ser um ato político nos encaminha para uma pedagogia que se constrói na necessidade e na análise do contexto. Portanto, a proposta do subprojeto evidencia a pedagogia dos multiletramentos que nos auxilia a dialogar com a realidade sócio-histórica da escola e dos sujeitos envolvidos (Mafra; & Barros, 2023). A proposta dos multiletramentos está prevista na BNCC reafirmando a urgência de uma mudança de pensamento no ensino (Morin, 2009) ao trazer ao centro das discussões as práticas de linguagem. Deste modo, a pluralidade de sentidos dos textos que circulam nas mídias sociais e que fazem parte do convívio social dos indivíduos deve constituir-se parte integrante da formação dos estudantes. Para a BNCC, os estudantes devem assumir o papel de protagonistas de sua aprendizagem e, portanto, responsáveis pela construção de seus próprios discursos. Assim, ao nos inserirmos nas atividades da escola por meio do PIBID, a expectativa era de que pudéssemos colaborar para uma formação mais autônoma e inclusiva digitalmente.

Para entendermos como integrar as ações do subprojeto *Inovação e Práticas Docentes na Formação Inicial de Professoras e Professores de LI e LP no Contexto do PIBID* nas atividades da escola-campo precisamos conhecer as turmas e suas necessidades. Atuamos em duas turmas de ensino médio formadas por jovens e adolescentes estudantes do turno da noite, uma do 1º ano e outra do 3º. A primeira turma reunia aproximadamente 45 alunos com idades entre 15 e 20 anos. Desde o início das interações, foi possível observar que era uma turma animada, bastante engajada e com boa disposição para participar das atividades, principalmente quando organizadas em grupos. Muitos estudantes demonstraram interesse genuíno pela

disciplina de Língua Inglesa e, ao longo do processo, apresentaram avanços visíveis na aprendizagem. A segunda turma era formada por cerca de 40 alunos com idades entre 18 e 25 anos. Essa turma se mostrou mais reservada e com baixa participação durante as aulas. Os alunos do 3º ano, em geral, se sentiam mais confortáveis quando realizavam atividades individuais. Parte dos estudantes precisavam conciliar a rotina escolar com o trabalho, o que explicava a dificuldade de envolvimento constante nas atividades.

Constatamos em sala de aula um paradoxo central no ensino de inglês contemporâneo: de um lado, o engajamento genuíno dos estudantes, interessados e dispostos a se conectar com um mundo globalizado; de outro, a precariedade material que impõe severos limites a essa aspiração. A carência de recursos tecnológicos transcende a mera dificuldade logística; ela representa um obstáculo pedagógico que aprofunda a exclusão digital e compromete o desenvolvimento de competências essenciais. Essa lacuna entre a motivação discente e a infraestrutura escolar levanta sérios questionamentos sobre a exequibilidade das próprias diretrizes educacionais, que visam formar um jovem autônomo e preparado para os desafios do século XXI. Nesse sentido, as competências e habilidades preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio pressupõe que:

[...] a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar as utilizações do inglês na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional. Além disso, abrem-se possibilidades de aproximação e integração com grupos multilíngues e multiculturais no mundo global – contanto que estes saibam se comunicar em inglês, com diferentes repertórios linguístico-culturais. Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018, p. 476).

A diretriz da BNCC é clara ao propor um ensino de inglês que seja vivo, contextualizado e funcional, capaz de ampliar as perspectivas dos jovens. O problema, no entanto, reside na operacionalização desta visão. A proposta de imergir os estudantes na cultura digital e fomentar intercâmbios com grupos multiculturais depende, intrinsecamente, de uma infraestrutura tecnológica que a maioria das escolas públicas no município de Bragança-Pará ainda não possui. Nesse contexto, o documento se transforma em uma promessa não cumprida, que indiretamente

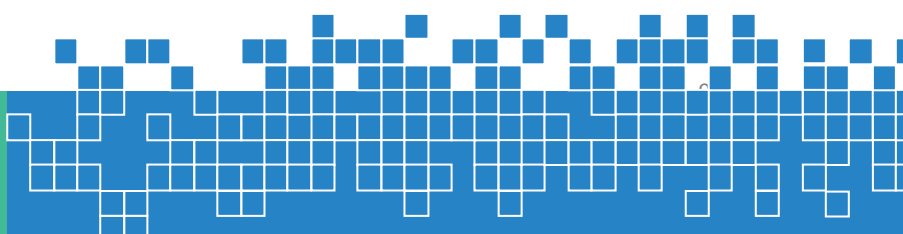
responsabiliza o professor por metas inexecutáveis diante da precariedade estrutural. O resultado é a manutenção de uma desigualdade educacional alarmante: enquanto alguns estudantes (de escolas com recursos) têm a chance de vivenciar o inglês como ponte para o mundo, a maioria continua a recebê-lo como um mero componente curricular, abstrato e distante de sua realidade.

Diante desse hiato entre a política curricular prescrita e a realidade escolar, torna-se não apenas relevante, mas eticamente imperativo, o fomento de projetos que busquem mediar essa tensão. Se a transformação macroestrutural é lenta, as intervenções micropolíticas no chão da escola ganham caráter de urgência, pois são elas que podem mitigar, ainda que localmente, a perpetuação das desigualdades. É precisamente neste território de mediação que iniciativas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) revela seu potencial estratégico. Ao inserir licenciandos no cotidiano da educação básica, o PIBID atua como um agente catalisador, colaborando ativamente para a diminuição dessa distância e viabilizando a experimentação de práticas que buscam resgatar o sentido funcional do ensino de línguas, mesmo diante de contextos adversos.

Após termos situado as condições iniciais da inserção das bolsistas na escola, na próxima seção, faremos uma análise crítica da experiência formativa que se ocupa em cartografar as dinâmicas das ações docentes, explicitando as estratégias de mediação e atividades pedagógicas realizadas.

Diálogos na Práxis docente

As Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2024) preveem a formação de professores conectados com um mundo digital e virtual, elencando competências necessárias para uma educação tecnológica que possa garantir um aprimoramento das práticas pedagógicas na educação básica como ilustramos com os incisos, a seguir:



VI - o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC, possibilitando o desenvolvimento de competências digitais docente, para o aprimoramento da prática pedagógica, e a ampliação da formação cultural dos professores e licenciandos;

VII - a incorporação de espaços virtuais de aprendizagem para aprimoramento das práticas de ensino, permitindo dinamicidade e interatividade para exploração de métodos inovadores de ensino que se adaptem às necessidades diversificadas dos alunos, desenvolvendo o pensamento crítico e a habilidade de navegar eficazmente no vasto universo da informação digital (Brasil, 2024).

Ambos os incisos reforçam a importância e a urgência de uma mudança no ensino atribuindo aos professores, primeiro a responsabilidade de garantir a formação adequada que integre os conhecimentos do mundo tecnológico e, segundo a necessidade de romper com práticas pedagógicas que contemplem um ensino mais envolvente.

No curso de Letras-Inglês, da Universidade Federal do Pará, no Campus Bragança, temos recebido uma formação tecnológica que possibilita o acesso constante a tecnologias digitais durante as disciplinas. Nos estágios supervisionados, somos incentivados a elaborar materiais que visem o uso dessas tecnologias o tempo todo. No entanto, a realidade escolar encontrada mostra-se contraditória ao que vivenciamos na universidade. Isso causou um pouco de frustração em todas nós, mas nos incentivou a pensar maneiras de integrar a formação tecnológica na escola-campo.

As atividades aplicadas nas aulas de inglês na escola são predominantemente impressas, com foco na gramaticalização do texto, já que as habilidades de leitura e escrita não são exploradas como deveriam. Devido ao foco excessivo na gramática, as habilidades linguísticas de compreensão e produção oral tornam-se invisibilizadas. Portanto, ao observar essa limitação, as bolsistas, em conversa com a professora supervisora e com a coordenadora do subprojeto, planejaram e elaboraram atividades com abordagens mais voltadas para as práticas de linguagem que envolvessem as habilidades orais, buscando promover momentos em que os alunos pudessem utilizar os recursos tecnológicos como mediação para sua aprendizagem.

Pequenas epifanias da Práxis

As atividades realizadas pela professora supervisora eram elaboradas de acordo com os conteúdos já pré-definidos pela escola e tinham como foco a prescrição gramatical, majoritariamente com exercícios de completar lacunas. Na tentativa de superar o modelo tradicional, optamos por desenvolver atividades diferenciadas e com foco em práticas sociais. Assim, cada bolsista assumiu a responsabilidade de planejar uma atividade por semana. Após o planejamento, os planos de aulas e as atividades eram apresentados à professora supervisora, que oferecia seu *feedback* e orientações antes da aplicação em sala. As bolsistas ministravam as aulas e aplicavam as atividades em conjunto com a professora. A experiência de trabalhar colaborativamente contribuiu para elevar a autoconfiança das bolsistas com relação ao ensino da língua.

É importante destacar que a autorregulação emocional é tão relevante para os estudantes da educação básica quanto para professores iniciantes, pois auxilia na compreensão de suas próprias emoções e na avaliação de seus pontos fortes e fracos (Barcelos, 2024). Se considerarmos o fato de que estamos aprendendo a profissão *in loco*, ter o apoio da professora supervisora nos ajuda a refletir melhor acerca do planejamento e dos objetivos estabelecidos. Isso também favorece a relação com os estudantes criando uma conexão de confiança e empatia como ilustramos com o relato de Marcilene, a seguir:

Minha perspectiva pessoal é que essa experiência reafirmou minha decisão de ser professora. Pois vim de uma realidade marcada por desigualdades na minha família, e acredito que a educação é uma das ferramentas mais potentes para se transformar realidades como a minha. Hoje, participar do PIBID me deu a chance de atuar com adolescentes e jovens em contextos desafiadores, mas que sempre me impulsionou e me fez entender, na prática, o que Freire nos ensina: que o ato de educar é um ato de amor e coragem. Acredito nessa profissão porque acredito também na potência da escola pública como um espaço de resistência, de escuta e de possibilidade de mudança, percebendo assim, que ensinar também é aprender, sobre o outro, sobre o mundo e sobre mim mesma. (Marcilene, Diário de bordo)

Cabe ressaltar que o ponto central do nosso trabalho no PIBID era gerar oportunidades de mediar a aprendizagem de inglês por meio das tecnologias digitais nas aulas de língua. Assim, uma das estratégias que acreditávamos serem pertinente para os estudantes seria trabalhar com **música**, visto que eram jovens e demonstravam gosto pelo gênero. Embora o trabalho com música não constituísse uma novidade, para essas turmas representava uma inovação, pois além de exigir o uso de tecnologias digitais, também demandaria outro tipo de interação. O curioso é que a música não atingiu a todos como imaginávamos, pois percebemos que alguns alunos não se envolveram com a atividade. A reflexão que fazemos é que, possivelmente, a escolha do gênero pode não ter alcançado esses alunos, pois selecionamos a música *Someone like you*, da Adele. É uma música razoavelmente compreensível, porém com marcas de romantismo que, talvez, não fosse do interesse deles. Apesar disso, o resultado da aplicação dessa atividade revelou o quanto os alunos tinham acesso restrito a experiências como essa. Notou-se que, no geral, todos se mostraram bastante atenciosos e interessados durante a aula. Para exemplificar, ao final, ouvimos um relato deles sobre a atividade com a música, afirmando que não lembravam de terem vivenciado uma aula de inglês com tal dinâmica e que consideraram positiva a inserção desses recursos.

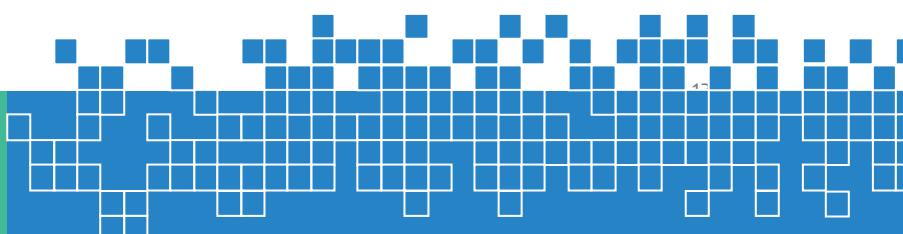
O *feedback* dos alunos foi um catalisador para nossas reflexões. A partir disso, tornou-se evidente que o ensino de inglês naquela escola precisava romper com determinados paradigmas marcados, principalmente, pela quase total ausência de recursos tecnológicos. Essa constatação impulsionou a busca por estratégias pedagógicas que fossem mais significativas para a aprendizagem de uma segunda língua naquele contexto. A abordagem adotada foi, portanto, desenvolver atividades que dialogassem com a realidade sociocultural dos estudantes e, ao mesmo tempo, pudessem superar as limitações de infraestrutura.

Na expectativa de ampliar o repertório dos estudantes com relação às práticas de linguagem decidimos abordar com eles a construção de **mapas mentais**. Ao utilizar textos que envolvessem outras práticas de linguagem, precisávamos encontrar uma maneira de facilitar a compreensão dos alunos. Portanto, decidimos adotar esta atividade tanto por auxiliar na compreensão do conteúdo da escola como pela

facilidade de ser aplicado, pois poderia ser criado manualmente ou digitalmente. Além disso, por ser uma das ferramentas que compõe as metodologias ativas possibilita a correlação e criação de significados outros (Prochnow et. al, 2023).

Dadas as circunstâncias de recursos disponíveis na escola, optamos pela criação dos mapas mentais manuais, assim, cada aluno recebeu uma folha impressa com um modelo de mapa mental e algumas imagens para serem recortadas e coladas. Para facilitar o entendimento deles sobre o que era um mapa mental, trouxemos exemplos de mapas mentais elaborados durante algumas atividades que realizamos na universidade. Durante a apresentação de um modelo de mapa mental, achamos curioso o fato de que a turma do primeiro ano regular informou desconhecer o conceito, mesmo após visualizarem os exemplos. Isso nos levou a pensar em Buzan (2009) quando afirma que essa é uma estratégia de ensino que pode estimular o interesse dos alunos e ajudar a se manterem mais atentos ao que está sendo feito em sala. Portanto, a falta de familiarização dos alunos tornou a realização da atividade com os mapas mentais inexequível, o que foi bastante frustrante para nós.

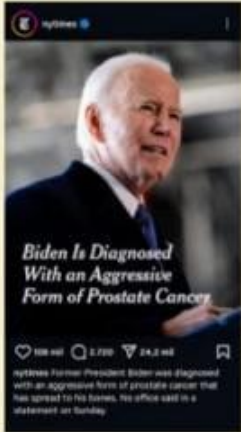
A experiência com os mapas mentais nos levou a indagar se a dificuldade encontrada pelos alunos em compreender o conceito de mapas mentais não estaria relacionada à leitura. Assim, resolvemos conversar com a professora supervisora a respeito. Ela então sugeriu que organizássemos um **workshop** sobre estratégias de leitura em língua inglesa, pois já havia notado que os alunos demonstravam alguma dificuldade na habilidade. Nesse *workshop*, o objetivo principal foi apresentar alguns gêneros digitais *offline*. Desse modo, utilizamos a sala de multimídia para a realização do *workshop* e, assim, poder trabalhar com os textos por meio da projeção, diminuindo os custos de impressão. Selecionamos três gêneros para explorar algumas estratégias de leitura: *posts do feed do instagram*, *receita* e *notícia*. Exploramos as estratégias de leitura *skimming*, *scanning*, *cognates* e *inference* com o objetivo de ampliar o repertório de estratégias de leitura dos alunos e, assim, colaborar para a melhoria da habilidade de leitura. A imagem, a seguir, ilustra a atividade realizada:



Imagem

Texto utilizado no Workshop

Compreendendo a Lição



The image shows a screenshot of a social media post from NYTimes. The main headline reads 'Biden Is Diagnosed With an Aggressive Form of Prostate Cancer'. Below the headline, there is a small text snippet: 'NYTimes Former President Biden was diagnosed with an aggressive form of prostate cancer that has spread to his bones, his office said in a statement on Sunday.'

2. Scanning (Leitura de Busca)

QUAL VEÍCULO PUBLICOU ESSA NOTÍCIA?

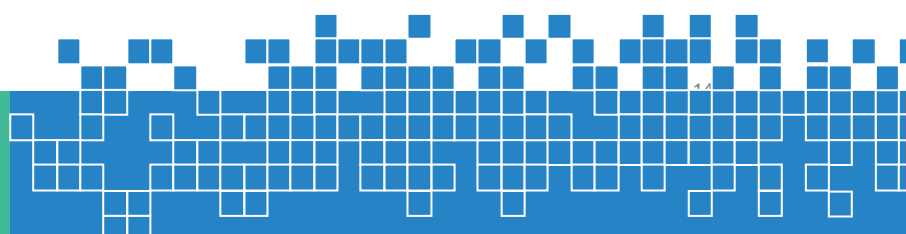
QUEM É A PESSOA MENCIONADA NA NOTÍCIA?

COM QUAL DOENÇA BIDEN FOI DIAGNOSTICADO?

TEXTO 2

1. Qual foi o problema de saúde diagnosticado em Biden?
R: _____
2. Que tipo de câncer foi identificado em Biden?
R: _____
3. Quem é a pessoa mencionada na notícia?
R: _____
4. Qual é o cargo que essa pessoa já ocupou?
R: _____

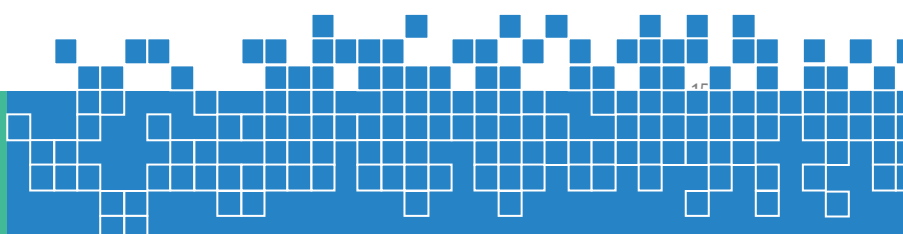
Fonte: Elaborado pelas autoras.



A imagem mostra um trecho de uma das atividades elaboradas pelas bolsistas. Na imagem, na parte superior, temos o *post* de uma página do *Instagram* informando o estado de saúde de um presidente de um país da América do Norte e, na parte inferior, as perguntas de compreensão sobre o texto. Para responder às questões, os alunos trabalharam com a atividade impressa. A proposta era gerar as condições necessárias para explorar o gênero *post* do Instagram de modo que os alunos pudessem ter contato com outras formas de texto e, assim, conseguir integrar elementos do mundo digital ao processo de ensino e aprendizagem de inglês. Assim, demos ênfase a uma análise funcional sem uma abordagem crítica, buscando compreender os sentidos do texto (Mafra; & Barros, 2023). Para possibilitar que os alunos alcançassem o objetivo pretendido, auxiliamos na busca por informações utilizando a estratégia de leitura *scanning*.

Percebemos o quanto a proposta do **workshop** era necessária e, acreditamos que ainda seja, já que ambas as turmas são do Ensino Médio e precisarão desses conhecimentos para o ENEM, por exemplo. Para além do exame nacional, atividades como essa também colaboram para a ampliação de mundo dos estudantes, uma vez que ao explorar gêneros de outra natureza poderão perceber as diferentes linguagens e formas de concebê-los. Uma coisa que aprendemos no cotidiano escolar foi que as coisas simples podem trazer grandes resultados. Assim, procuramos fazer o *download* dos vídeos previamente para que os alunos tivessem a oportunidade de interagir com textos multimodais. Outro fator importante de destacar é que como não estávamos na sala de aula regular, pudemos fazer os trabalhos em grupo funcionarem melhor e, assim, favorecer a interação entre os estudantes. Essa abordagem foi fundamental para assegurar a inclusão de todos, independentemente do acesso à tecnologia fora da escola, reforçando o papel da instituição como espaço democrático e inclusivo de aprendizagem.

Certamente, descrever a experiência e mostrar nossas intervenções são de suma importância, mas para que isso assuma outro valor, acreditamos ser necessário atestar a relevância de imersões formativas desta natureza, reiterando a potência do PIBID no bojo da formação docente inicial. Deste modo, na próxima seção



apresentamos um comparativo do resultado da primeira e da segunda avaliação aplicada pela professora supervisora para evidenciar que as mudanças são possíveis.

Evidências de um percurso de aprendizagem em movimento

Como desdobramento da práxis pedagógica implementada, constatou-se que as estratégias de mediação adotadas propiciaram um engajamento substancial dos estudantes, viabilizando uma ressignificação da relação dos aprendentes com o componente curricular de inglês. Tal constatação corrobora a premissa de que o diagnóstico das especificidades e das ecologias de aprendizagem é condição *sine qua non* para uma intervenção pedagógica que visa à melhoria do desempenho escolar. Neste sentido, observamos que as ações pedagógicas implementadas pelas bolsistas contribuíram diretamente para um avanço mensurável no desempenho dos estudantes, aferido entre o resultado da primeira e da segunda avaliação aplicadas na disciplina de Língua Inglesa, no primeiro semestre de 2025.

Para ilustrar, elaboramos dois quadros comparando o desempenho dos estudantes ao longo do processo, o primeiro apresenta as informações referentes ao 1º ano e, na sequência, o segundo quadro informa sobre o progresso alcançado no 3º ano do Ensino Médio. É importante destacar que as avaliações eram elaboradas pela professora supervisora e aplicadas com o auxílio das bolsistas, portanto, o que trazemos nos dois quadros é a descrição do resultado nessas avaliações a partir das nossas intervenções, conforme os apresentamos, respectivamente, a seguir:

Quadro 1

Comparativo entre o resultado da primeira e da segunda avaliação dos alunos do 1º ano regular

Crítérios Avaliados	Primeira Avaliação	Segunda Avaliação
Média geral da turma	4,5	6,5
Participação nas atividades	Baixa	Alta
Uso de tecnologias	Ausente	Frequente
Autonomia dos alunos	Pouca	Significativa
Interesse nas aulas	Pouca	Elevado

Fonte: Elaborado pelas autoras

Quadro 2

Comparativo entre o resultado da primeira e da segunda avaliação dos alunos do 3º ano regular

Crítérios Avaliados	Primeira Avaliação	Segunda Avaliação
Média geral da turma	5,25	7,0
Participação nas atividades	Baixa	Mediana
Uso de tecnologias	Ausente	Uso pontual
Autonomia dos alunos	Pouca	Significativa
Interesse nas aulas	Pouca	Mediana

Fonte: Elaborado pelas autoras

Com base nas duas avaliações aplicadas, verificamos que houve uma evolução significativa dos alunos do 1º e do 3º ano do ensino médio regular, resultando na média geral 6,5 e 7,0, respectivamente, na segunda avaliação. Acreditamos que este resultado está diretamente relacionado a três fatores: o aumento na participação nas atividades, à mediação da aprendizagem com o uso de tecnologias nas aulas e ao desenvolvimento da autonomia estudantil. Quando iniciamos a participação nas aulas dessas duas turmas, observamos que a frequência dos alunos nas aulas era baixa, pois o turno da noite era sempre esvaziado,

principalmente nos horários de inglês. A presença regular das bolsistas nas aulas auxiliando a professora pode ter facilitado a interação dos alunos com o componente curricular, aumentando o interesse deles. Concordamos que o uso de recursos tecnológicos torna a aula mais atrativa para os alunos, e isso favorece o engajamento deles. Além disso, experimentar outras formas de práticas de linguagem também auxilia no desenvolvimento da autonomia, melhorando a autoconfiança dos estudantes.

Por fim, os resultados evidenciam que o resultado satisfatório do ensino em tempos *offline* depende, mais do que do acesso a ferramentas tecnológicas sofisticadas, da capacidade de professores e bolsistas em adaptar estratégias, reinventar metodologias e valorizar o que é essencial: a interação, o diálogo e a escuta ativa dos estudantes. Como ressalta Freire (2019) e Moran (2007), a educação de qualidade está fundamentada na humanização do processo educativo, na construção conjunta de saberes e na valorização das experiências dos sujeitos envolvidos. A experiência vivida no subprojeto reafirma a importância da escuta sensível e da prática pedagógica comprometida com a realidade dos estudantes das escolas públicas.

Considerações finais

A experiência das bolsistas do PIBID na escola-campo tornou evidentes os desafios estruturais para a aplicação de práticas pedagógicas baseadas no conceito dos multiletramentos na disciplina de língua inglesa, seja pela ausência de materiais adequados, seja pelos recursos limitados. Contudo, este relato demonstra que as limitações de infraestrutura, embora reais, não impossibilitam a inovação pedagógica, mas exigem dos futuros professores um olhar sensível que possibilite a mudança.

Ao longo dos seis meses de atuação, foi possível observar um aumento significativo na participação dos alunos e uma maior autonomia na realização das atividades propostas. As aulas deixaram de ser momentos meramente expositivos para se tornarem espaços de construção coletiva do conhecimento. Notou-se que, ao adaptar o ensino à realidade dos estudantes e ao propor estratégias criativas —

mesmo sem o uso da tecnologia digital em tempo real –, fortaleceu-se o vínculo entre professores, bolsistas e alunos, promovendo um ambiente escolar mais acolhedor e motivador.

Apesar dos desafios, como a falta de laboratórios de informática funcionais e a ausência de internet, a experiência provou que o uso consciente e planejado de recursos simples, analógicos ou digitais (quando disponíveis), gera impactos positivos na aprendizagem. Como destaca Kenski (2012), a tecnologia não se restringe ao digital, mas envolve formas variadas de mediação do conhecimento. A verdadeira inovação pedagógica residiu na capacidade das bolsistas de adaptar os objetivos da aula à realidade multimodal dos alunos, explorando os recursos que possuíam.

Conclui-se que a atuação do PIBID na escola parceira foi fundamental para promover uma reflexão sobre a prática docente que transcende o cenário escolar tradicional. A experiência revelou a necessidade de formar professores com uma visão crítica capazes de adaptar suas práticas, não apenas com base na infraestrutura disponível, mas principalmente com sensibilidade para introduzir e familiarizar os alunos com diferentes modos de significação. Dessa forma, o subprojeto “Inovação e Práticas na Formação Inicial de Professores de LI e LP no Contexto do PIBID” contribuiu efetivamente para a formação de professores-pesquisadores criativos e resilientes, aptos a garantir a participação ativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Referências

Barcelos, A. M. F. (2024). A importância do letramento emocional na formação dos professores de línguas. Em Colombo Gomes, G. S.; & Gattolin, S. R. B. (Orgs.). *Sob a mira das emoções: caminhos múltiplos para letramentos emocionais* (Ed. 1, Vol. 1). Pontes. <https://doi.org/10.29327/5460474>

Colombo Gomes, G. S.; & Gattolin, S. R. B. (2024). *Sob a mira das emoções: caminhos múltiplos para letramentos emocionais* (ed. 1, Vol. 1). Pontes. <https://doi.org/10.29327/5460474>

Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Brasil. (2024). *Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024*. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192

Buzan, T. (2009). *Mapas mentais: métodos criativos para estimular o raciocínio e usar ao máximo o potencial do seu cérebro*. Tradução: Editora Sextante, 1ª ed., 2009.

Freire, P. (2019). *Pedagogia do oprimido* (ed. 17, vol. 21). Paz e Terra. http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf

Kenski, V. M. (2012). *Tecnologias e ensino presencial e a distância* (ed. 7). Papyrus. <https://share.google/7ZwxmIUfRktYf5Yhp>

Mafra, G. M.; & Barros, E. M. D. (2023). A pedagogia dos multiletramentos: intersecções entre abordagens didáticas, processos de conhecimento e design em materiais didáticos. Em Pinheiro, P.; Azzari, E. F. (Orgs.). *Multiletramentos na escola por meio da hipermídia* (Ed. 1, Vol. 2). Pontes. 978-65-5637-795-7

Mattos, C. L. G.; Santos, A.; & Grion, V. (2024). Autoetnografia: self, identidade e reflexão como categorias de análise em etnografia (Vol. 31). *Cadernos de Pesquisa*. <https://doi.org/10.18764/2178-2229v31n2.2024.24>

Moran, J. M. (2007). *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. (Ed. 3). Papyrus Editora. eISBN 978-85-308-1103-7. https://www.academia.edu/103907956/A_EDUCA%C3%87%C3%83O_QUE_DESEJAMOS_NOVOS_DESAFIOS_E_COMO_CHEGAR_L%C3%81

Morin, E. (2009). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento* (Trad. Eloá Jacobina). Bertrand Brasil.

Prochnow, I. et al. (2023, setembro 21- 23). Utilização de mapas mentais no Ensino Médio noturno. Em Bezerra, M. G. C (Org. et al). *Simpósio de Licenciaturas em Ciências Exatas e Computação*. ISSN 2594-9837

Ramos, F. S.; Ferreira, F. M. M.; & Leal, V. A. L. (2024). As contribuições do letramento emocional para o processo de ensino e aprendizagem a partir da base nacional curricular comum. Em Colombo Gomes, G. S.; & Gattolin, S. R. B. (Orgs.). *Sob a mira das emoções: caminhos múltiplos para letramentos emocionais* (ed. 1, vol. 1). Pontes. <https://doi.org/10.29327/5460474>

Silva, F. V.; & Silva, F. C. (2022). Ensino e aprendizagem em tempos de pandemia e os desafios para garantir o direito à educação. *Nova Paideia*, vol. 4 (n. 3), 502 a 511. <https://doi.org/10.36732/riep.vi.180>

The New York Times (@nytimes). (2025, maio 18) Biden is diagnosed with an aggressive form of prostate cancer (imagem que mostra o presidente Biden). {Post}. Instagram.

<https://www.instagram.com/p/DJzuLuSvL5b/?igsh=MWgwOGxhOTcxaWM5YQ==>

