

O MOVIMENTO DE EXPERIÊNCIAS DOCENTES DE PIBIDIANAS DE LÍNGUA INGLESA EM TEMPOS DE PANDEMIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DE CRENÇAS E EMOÇÕES

PIBID STUDENTS' TEACHING EXPERIENCES IN PANDEMIC TIMES: CONSIDERATIONS ON SOME BELIEFS AND EMOTIONS

COELHO, Fabrícia Lúcia da Costa.

Resumo: Este artigo examina o movimento de algumas experiências docentes de pibidianas de língua inglesa em contexto de pandemia tendo em vista crenças e emoções evidenciadas nesse período de interações mediadas remotamente. Para tanto, tem-se como aparato teórico-analítico, as contribuições de Miccoli (2007), Barcelos (2015), Aragão (2005). A investigação envolveu quatro de um total de nove participantes/ bolsistas CAPES-ID do sub-projeto de Língua Inglesa, acadêmicas do Curso de Letras de uma Unidade Universitária (UEG), localizada no interior do estado de Goiás. Os dados foram gerados a partir de trechos de gravação de reuniões formativas através do Google Meet e trechos de relatórios escritos. Diante das análises realizadas, pode-se perceber que as crenças e emoções se movimentam provocando ações e mudanças significativas nas constituições identitárias das bolsistas enquanto professoras e pesquisadoras e fluem no interior das inter (ações) que vão sendo desenvolvidas durante o ensino remoto. Por fim, ressaltamos a imprescindibilidade de programas de estímulo à docência tais como o PIBID na geração de experiências transformadoras.

Palavras-chave: PIBID. Língua Inglesa. Experiências. Crenças. Emoções.

Abstract: This article examines the movement of some teaching experiences of English-speaking Pibid scholarship students in a pandemic context, considering beliefs and emotions showed in this period of remotely mediated interactions. Therefore, the theoretical-analytical apparatus is the contributions of Miccoli (2007), Barcelos (2015), Aragão (2005). The investigation involved four of a total of nine CAPES-ID participants/scholarship holders of the English Language sub-project, academics of the Letters Course of a University Unit (UEG), located in the interior of the state of Goiás. Data were generated from recording excerpts of formative meetings through Google Meet and excerpts from written reports. In view of the analyzes carried out, it can be seen that beliefs and emotions move causing actions and significant changes in the identity constitutions of the Pibid students as teachers and researchers and flow within the inter (actions) that are being developed during the remote learning. Finally, we emphasize the indispensability of programs to encourage teaching, such as the PIBID Teacher Training, in the generation of transforming experiences.

Keywords: PIBID. English Language. Experiences. Beliefs. Emotions.

Introdução

O presente artigo traz uma breve reflexão sobre algumas experiências docentes de bolsistas no âmbito do PIBID/Língua Inglesa/UEG de uma unidade universitária do interior do estado de Goiás, percebidas ao longo das práticas educativas e formativas, desenvolvidas remotamente em virtude do cenário de pandemia pela COVID-19¹.

O objetivo deste relato é identificar a partir das experiências (MICCOLI, 2007) de quatro bolsistas participantes do PIBID/Língua Inglesa, possíveis crenças e emoções tendo em vista as ações do programa, considerado como um período ímpar da formação docente das participantes, tomando como referência, as atividades contextualizadas de acompanhamento e orientação pedagógica por parte da coordenadora de área e também de observação e regência de aulas por parte das bolsistas na escola parceira, ou seja, de pesquisa *in loco*.

O Subprojeto de Língua Inglesa em questão teve início de vigência em agosto de 2020 e conta com 09 bolsistas, mas para fins desse artigo fizemos a seleção de apenas 4 bolsistas com idade entre 23 e 26 anos, acadêmicas do Curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás, de uma cidade do interior do estado. A escolha se deu pelo fato de três terem finalizado as atividades de regência no mês de setembro de 2021 e a outra ter fornecido um grande número de relatos sobre as experiências vivenciadas e compartilhadas nesse período pandêmico pelo qual vive a educação.

Nosso grupo de trabalho, além de possuir nove bolsistas, inclusive todas do sexo feminino, conta também com uma professora supervisora de língua inglesa da escola parceira e com a coordenadora de área, professora mestra e pesquisadora, autora desta proposta de artigo. O período de término das atividades de nosso subprojeto está previsto para o mês de março de 2022.

Sabe-se que diversos estudos apontam o PIBID² como um programa que tem apresentado resultados positivos e consistentes para o desenvolvimento profissional da

¹ A **pandemia de COVID-19 no Brasil** teve início em 26 de fevereiro de 2020, após a confirmação de que um homem de 61 anos de São Paulo que retornou da Itália testou positivo para o SARS-CoV-2, causador da COVID-19. Desde então, em 15 de novembro de 2021, confirmaram-se 21 957 967 casos, segundo o Ministério da Saúde, causando 611 283 mortes. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Pandemia_de_COVID-19_no_Brasil Acesso em 05/11/2021

² Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, criado em 2007 pelo Ministério da Educação que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação
REVELLI, Vol. 14. 2022. Dossiê PIBID UEG (2020 – 2021): desafios e experiências na educação
básica em tempos de pandemia.

ISSN 1984-6576.

E-202226

docência, pela promoção do estreitamento da relação de instituições formadoras (instituições de Ensino Superior - IEs) com as escolas da rede pública da Educação básica (SILVA e ROQUE-FARIA, 2020; MATEUS, *et al.* 2013; El KATRI *et al.*, 2013).

O caminho que se objetiva trilhar nesse artigo foi gerado a partir desse período de ensino à distância³ a fim de que pudéssemos desenvolver as atividades formativas do Pibid, já que o isolamento social era decreto para o cumprimento nas escolas e universidades em todo o país desde março de 2020. Nesse sentido, podemos dizer que de uma forma ou de outra, a pandemia contribuiu, involuntariamente para acelerar esse processo de inserção educativa em tempo *record*, precisamente em menos de dois meses toda a rotina educacional se viu reconfigurada (SILVA e HAVES, 2021).

Sabemos da relevância da formação de professores em qualquer contexto, seja em ambientes de ensino presenciais, virtuais, formais ou livres. Como professora formadora, reconheço a relevância da contribuição que tenho com a qualidade na formação de futuros professores. A questão que levanto é em decorrência do atual contexto, marcado pela instabilidade social, política e também econômica. Nesse cenário de profundas mudanças, concebo o espaço de formação como um ambiente de colaboração que deve ser cada vez mais intensificado de apoio, escuta e bem-estar, pois as emoções tornam-se, a meu ver, mais presentes e latentes.

Criamos um espaço de vivência a distância através de reuniões de orientação, apoio pedagógico, elaboração de sequências didáticas colaborativas, etc. e, posteriormente, seguiu-se a observação de aulas de regência na escola campo pelas bolsistas participantes, graças às tecnologias de informação e comunicação. Em nosso contexto ressaltamos as seguintes práticas *online* para que nossas vivências pudessem acontecer: criação de grupo de *whatsapp*, participação de reuniões via *Google Meet*, compartilhamento de materiais e envio de trabalhos e relatórios via *e-mail*.

prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. Fonte: <http://www.uece.br/pibid/institucional/o-que-e-o-pibid/> Acesso em 07/11/2021.

³ A nomenclatura ensino a distância (EaD) diz respeito a várias possibilidades que bem surgindo no momento atual em decorrência do isolamento social, embora muitas nomenclaturas novas estejam surgindo ao se referir a educação online. Primordialmente, optaremos pelo uso predominante do termo ensino remoto, considerando as formas síncrona e assíncrona de interação.

Segundo Moran (2013, p. 27 e 28), tanto discente quanto docente deve implicar-se no processo, sendo bastante válidas “as metodologias ativas que equilibram atividades em grupo e individuais, a colaboração e a personalização” e ainda lembra que há várias formas de aprendizagem “aprender lendo, vendo, ouvindo, fazendo, debatendo; aprender estando física e virtualmente com os outros ou não” desde que o ambiente de ensino e aprendizagem seja efetivado por ambos sujeitos. Se dúvida, o aprender sempre depende do envolvimento do aluno, da sua mobilização, do seu desejo de ultrapassar o mínimo esperado socialmente. Cada vez mais reconheço a importância de se estimular a autonomia e a confiança na capacidades de todos para aprender e ensinar virtualmente. Isso implica, notadamente, a ressignificação de todo um modo de aprender e ensinar com vistas a maior autonomia e também colaboração.

Nas palavras de Moran (2015, p. 63),

[e]nsinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantem distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial.”

Pretendo investigar experiências formativas vivenciadas em nosso subprojeto considerando esse contexto atual em que todos, indistintivamente, busca ressignificar sua práticas e manter em andamento suas atividades. Mais especificamente, procuro compreender o que os professoras em formação do PIBID de inglês acreditam e sentem sobre suas práticas atuais de ensino da língua e como essas crenças e emoções se relacionam.

Quanto ao *corpus* de análise, utilizo trechos de gravação das reuniões semanais realizadas com as bolsistas, trechos de conversas de *whatsapp* de forma privada e em nosso grupo de trabalho e excertos de textos escritos de reflexão feitos pelas bolsistas. Assim, pude selecionar frases/trechos que apontavam para crenças e emoções das quatro participantes para uma análise utilizando os procedimentos de análise de dados da pesquisa qualitativa (CRESSWELL, 1998).

Em sequência, passo a teorizar brevemente sobre a formação inicial de professores, crenças e emoções.

Formação docente, crenças e emoções

REVELLI, Vol. 14. 2022. Dossiê PIBID UEG (2020 – 2021): desafios e experiências na educação básica em tempos de pandemia.

ISSN 1984-6576.

E-202226

A arena de formação inicial da Licenciatura em Letras e de outras Licenciaturas, pode ser visto como processo de uma etapa importante do desenvolvimento profissional do aluno-professor, um aprendizado situado nas práticas sociais diárias estabelecidas, considerando a visão holística de fatores como ações, valores, crenças e vivências (GIMENEZ, 1999).

Mateus (2012) afirma que é imprescindível compreender o estágio supervisionado como lugar privilegiado em que se consolidam transformações práticas sócio-discursivas da/na comunidade escolar; com vistas a novas possibilidades de ser professor. Pimenta e Lima (2012, p.12) defendem que o estágio supervisionado se trata de uma “atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade”.

Sob essa ótica, compreendo o PIBIB como uma etapa muito importante, assim como outras etapas da formação inicial, como por exemplo o estágio supervisionado, por possibilitar a produção de práticas pedagógicas voltadas para a construção do conhecimento de forma situada aos alunos em formação. O PIBID se mune desse propósito de mediar através de vivências diárias muito intensas por um período considerável tempo com os outros os atores na escola, interações que são muito importantes para a construção das identidades docentes.

No PIBID, portanto, os alunos-professores podem experienciar os “dois lados da moeda” da docência: o “lado aluno” e o “lado professor” – tendo, sempre, o auxílio e orientação de algum professor já formado, sendo ainda, normalmente, um pesquisador da área. Eis, portanto, o quinto posicionamento político que assumimos: só é possível pensar o ensino na interseção entre a teoria e a prática – ação que o PIBID, por excelência, realiza. (COELHO; SILVA, 2017, pg. 15).

Para Pimenta (2012, p. 12),

[a] identidade se constrói também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida de professor.

Em se tratando do processo formação docente, corroboramos que as experiências se correlacionam às interações vivenciadas nas práticas sociais anteriores, durante a graduação e também do PIBID neste contexto em que presente, passado e futuro se interconectam a fim de

REVELLI, Vol. 14. 2022. Dossiê PIBID UEG (2020 – 2021): desafios e experiências na educação básica em tempos de pandemia.

ISSN 1984-6576.

E-202226

gerar novas experiências e significações de vida. Ademais, uma particularidade ressaltada pelo PIBID é justamente ao fato de que as atividades promovidas pelo programa se situam exatamente no início do curso, ou seja, na primeira metade da graduação.

Vieira-Abrahão (2004, p. 132) salienta que o conhecimento experiencial do professor vem sendo foco de atenção de estudiosos da área, tendo como premissa a noção do professor “não mais visto como uma “tábua rasa” que pode ser simplesmente “treinado” para atingir comportamentos desejados, como ocorria quando ainda reinava uma perspectiva positivista de formação de professores”. Além disso, no contexto da formação pré-serviço nos cursos de Letras, o aluno-professor traz consigo uma experiência rica como aprendiz, dentre outras experiências de vida.

Miccoli (2007, 2010) faz uso do termo experiência para se referir a um conjunto de acontecimentos significativos dos alunos e professores na sala de aula de língua estrangeira e assim conceitua o termo experiências:

[c]oncebo experiência como processo porque no relato de uma experiência encontra-se uma constelação de circunstâncias, dinâmicas, emoções e relações vividas em um meio específico de interações (a sala de aula de língua estrangeira) a qual, ao ser narrada, perde sua aleatoriedade, passando a ser significativa para seu experienciador ou narrador. (MICCOLI, 2010, p. 142).

Dada a condição indissociável entre linguagem e experiência (MICCOLI, 2010), assim como também a experiência e o meio (DEWEY, 1938), vê-se a dificuldade em conceber as experiências em seu aspecto meramente cognitivo. Desse modo, a experiência concentra em si um caráter dinâmico e um processo latente de criação de conexões e continuidades definindo assim os princípios da interação, aliada à compreensão das condições internas de uma experiência com o meio, e o da continuidade, referente ao processo de transformação sofrida ou exercida pelo indivíduo.

Reconheço a importância de compreender as crenças e emoções como fatores interconectados, intersecionados nas vivências/experiências sociais. A concepção das experiências aliadas à personalidade do indivíduo, ao seu meio e contexto culturalmente demarcado e complexo, à linguagem, condição inerente às interações sociais, são ímpares na construção das identidades sociais.

REVELLI, Vol. 14. 2022. Dossiê PIBID UEG (2020 – 2021): desafios e experiências na educação básica em tempos de pandemia.

ISSN 1984-6576.

E-202226

Ao pesquisar experiências de professores no ensino de inglês, Miccoli (2007) analisou e classificou as experiências fazendo a divisão das mesmas em duas categorias, a saber: *experiências diretas* e *experiências indiretas*; propôs ainda outras subcategorias para cada divisão. As *experiências diretas* são provenientes de/das ações propostas pelo professor em sala de aula. De outro modo, *as experiências indiretas* têm sua origem fora do contexto da sala de aula.

As *experiências diretas* se dividem em três categorias: i) *experiências pedagógicas* – se referem aos relatos de tomadas de decisões sobre o ensino de LI em sala de aula; ii) *experiências sociais* – aquelas construídas via-interação com os alunos em sala de aula; e iii) *experiências afetivas* – são aquelas que agregam sentimentos que se afloram em sala de aula quer seja de alunos ou professor. Aqui destaco a reinvenção do espaço de sala de aula e de interações no período de pandemia. Talvez poderíamos partir da ideia da autora e adicionando um característica ao seu termo: “experiências sociais remotas” para melhor situar nosso contexto.

Por sua vez, as *experiências indiretas* se repartem em duas categorias: i) experiências contextuais – aquelas que reúnem relatos sobre o papel da LI na sociedade, sobre a instituição onde o professor lecionava ou sobre a particularidade do lugar onde se exercia a prática, no caso, o ambiente em sala de aula; ii) experiências conceituais – aquelas que se referem a teorias ou crenças oriundas de sua prática, formação, ou de experiências anteriores como ex-estudante. (MICCOLI, 2007).

No que concerne ao construto “crenças”, os estudos na arena da formação inicial e continuada de professores têm favorecido mapear aspectos decisórios para o desenvolvimento dos alunos-professores que merecem atenção. Para Barcelos (2004), as crenças têm sido um componente-chave nesse processo capaz de influenciar professores e alunos, no que realizam, fazem e sentem em relação ao ato de ensinar ou aprender línguas.

Nos afiliamos ao pressuposto de que as crenças são contextuais (BARCELOS, 2001). Nesse entendimento, as crenças passam a ser vistas em sua funcionalidade e contexto. A natureza das crenças, nessa abordagem, é condicionada por determinantes externos, que são dinâmicos e construídos em contextos específicos nas interações sociais. Nas palavras de Barcelos (2006), as crenças são concebidas como:

[...] uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos; co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELOS, 2006, p. 18).

Dessa forma, por seu caráter dinâmico (SILVA, 2005, 2010, BARCELOS, 2000, 2006; BARCELOS; KALAJA, 2003), as crenças são (re)construídas no discurso, das valorações que atribuímos aos outros e das avaliações que fazemos às nossas próprias experiências (BAKHTIN, 1981; DEWEY, 1933), são formas de pensamento que se modificam com o passar do tempo, por meio de informações lidas e ouvidas e pelas opiniões de outras pessoas sobre nós.

Além disso, elas também são contraditórias (BARCELOS, 2001), podendo interferir negativamente no processo de ensino e aprendizagem, como instrumentos de obstáculos, compartilhadas por um grupo ou pelo indivíduo. De acordo com Leffa e Botelho (2009), existe a difusão de um discurso que o pobre não precisa aprender uma língua estrangeira, porque não terá possibilidades de viajar para fora do Brasil, ou que a escola não tem condições estruturais de ensinar uma língua estrangeira seja pela falta de conhecimento dos professores seja pela ausência de recursos. Ao manifestar essa crença, há o claro intuito de repassar a culpa para o aluno ao retirar a possibilidade de buscar novos caminhos para se ensinar. É comum ouvirmos crenças/frases do tipo: “Eles não querem/não tem interesse em aprender! O que posso fazer?”

Procuramos compreender que as experiências, crenças e emoções são fenômenos (in) diretamente imbricados, correlacionados e dinâmicos, por serem entendidos como processos sociais, contextuais e discursivamente constituídos via-linguagem.

Em relação às emoções, partimos da pressuposição de que afetividade “não deve ser pensada como algo relacionado apenas a carinho ou ternura” (CASTRO E CARVALHO, 2018, p. 289). Segundo Almeida (2012, p.53), “afetividade não é sentimento, nem paixão, muito menos emoção. É um termo mais amplo que inclui esses três últimos, que, por sua vez são distintos entre si”.

De fato, existem inúmeros termos como como emoções, paixões, afetos e sentimento e que esses por sua vez, contribuem na/para qualidade da educação (CASTRO e CARVALHO,

2018). A afetividade pode ser compreendida como um processo que se manifesta de diferentes maneiras em cada indivíduo de acordo com a situação vivenciada.

As emoções podem ser compreendidas como respostas dinâmicas ao que nos acontece, sensações que se manifestam de maneiras favoráveis ou desfavoráveis causadas por/como respostas a distintos estímulos, sendo essas manifestações proporcionadoras ou inibidoras de alguma ação, seja ela de aprender ou ensinar. Assim, para ressaltar as especificidades das emoções Castro e Carvalho ressaltam que:

As emoções não são simplesmente experiências subjetivas associadas a mudanças fisiológicas, aliás, derivam da percepção que as pessoas possam ter de uma situação ou acontecimento em função de suas metas pessoais. Por essa razão, existem diferenças tão importantes nas respostas emocionais que as pessoas dão diante de um mesmo fato ou situação. (CASTRO e CARVALHO, 2018).

Portanto, a emoção não se limita ao sentimento, mas também ao domínio de uma determinada ação. Aragão (2005) explica que a emoção define o que acontece na relação com os outros ou com nós mesmos, constituindo os espaços das dinâmicas relacionais em que nos movemos. A emoção é um fenômeno biológico, neurofisiológico e relacional. Muito embora sabemos que existe uma dinâmica interna que opera nossas escolhas, tomadas de atitude, mas quase sempre isso ocorre de forma inconsciente.

Aragão (2005) explica ainda que quando estamos numa determinada emoção, há coisas que podemos fazer e outras não, assim como há argumentos que aceitamos e outros não, dependendo da emoção. Se estamos alegres ou eufóricos lidamos com algumas situações de maneira diferente, em um ritmo diferente, do que quando estamos descontentes ou ansiosos.

Aragão (2005, p. 106) afirma que é comum colocar as “variáveis” afetivas como secundárias às cognitivas e configurá-las de maneira limitada como “variáveis do aprendiz”, a partir de arquiteturas conceituais dicotômicas e estáticas dos indivíduos. É fundamental reconhecer que as emoções são fatores que podem ou não contribuir com a aprendizagem de uma língua estrangeira e se manifestam de maneira diferente em cada indivíduo ou situação vivenciada.

Sob esta ótica pode-se dizer que algumas emoções podem dificultar o processo de aprendizagem dos alunos caso ela seja negativa como por exemplo: o medo, aumento da

frequência cardíaca, suor nas mãos, tremor, nervosismo e ansiedade. De modo semelhante, podemos associar ao processo também de ensinar. Existem fatores distintos entre si que colaboram com o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Mastrella salienta que:

[...] considerar que, de fato, ensinar e aprender uma nova língua envolve uma complexidade de fatores que não podem ser isolados em si mesmos, mas que estão todos imbricados e atuam de forma diferentes em diferentes sujeitos, grupos e contextos. (MASTRELLA, 2011, p.12)

Cognição e emoções são variáveis envolvidas no complexo processo de aprender e ensinar em sala de aula. Barcelos (2015, p. 6) esclarece que as emoções estão intrinsicamente relacionadas às crenças, ou seja, “as emoções são parte da cognição e vice versa, como já especificado por vários autores, embora essa relação não tenha sido ainda muito discutida da LA”.

De acordo com Barcelos (2015, p. 7), a importância das crenças de professores sobre ensino e aprendizagem de línguas está relacionada a três fatores principais: (1) compreensão das ações e processo de tomada de decisões dos professores em sala de aula; (2) a sua importância no ensino reflexivo: a reflexão encoraja professores a questionarem suas crenças para compreender como ensinam e (3) compreensão do processo de mudança educacional já que nenhuma mudança efetiva acontece sem uma mudança de crenças (p.7).

Como se percebe, crenças e emoções são processos recorrentes e coordenam nosso comportamento e nos transformam de maneira constante e dinamicamente. Estão presentes na sala de aula, embricadas em nossas nossas vivências e dentro da sala de aula: “isso implica conceber a sala de aula como um espaço relacional multifacetado, um contexto co-constituído por alunos e professor no fluir de suas interações” (ARAGÃO, 2005, p. 107).

Um olhar sobre crenças e emoções das pibidianas

Eu sempre busquei construir junto com as pibidianas um espaço de troca, de escuta, de apoio, na tentativa não de repassar receitas, nem respostas prontas, mas dialogar, discutir possibilidades de como ser professor. Tão logo os anseios e expectativas iam se desvelando ao longo das atividades que iam sendo desenvolvidas.

Como destaca Aragão (2005), a sala de aula é um espaço relacional. As emoções das pibidianas bem como o relato das suas experiências de observações e, posteriormente, de regência, foram fortemente compartilhadas em nossas reuniões formativas.

Logo após se passar o primeiro semestre de atividades estritamente com o nosso grupo interno, com reuniões semanais, realizadas remotamente, através do Google Meet, passamos a dividir nossa equipe em três diferentes grupos para a fase a realização da fase de observação de aulas remotas e também das regências.

Nos organizamos nesse sentido e fizemos o sorteio para definir a ordem em que os grupos atuariam na regência das turmas escolhidas para a experiência didática, a saber, quatro turmas de primeira série do ensino médio. Como o período era de aulas remotas, durante o período matutino, havia a junção do 1º A e 1º B na mesma aula e, no vespertino, junção do 1º C e 1º D. Fizemos o sorteio e cada um se apropriou dos conteúdos a serem planejamos e seguiu-se a elaboração da SD. Sobre esse processo, pude ouvir depois das aulas ministradas, o seguinte relato da Camélia:

[1] Eu não tive poucas apreensões (risos), assim, a princípio quando vc fez o sorteio meu grupo saiu com “Poemas”, nós que somos do curso de Letras vemos muitos isso, mas quando pensei sobre o fato de ser em língua inglesa, fiquei bastante apreensiva e ansiosa, de não conseguir dominar o conteúdo, de não conseguir transmitir o conteúdo. Na primeira aula eu fiquei bem nervosa e até cheguei a comentar com minhas colegas do grupo. [...] e trabalhar em grupo, dividir as tarefas foi muito bom, cada uma desenvolveu a sua parte, as meninas foram maravilhosas e a partir da segunda aula vai ficando mais tranquila vendo os alunos de outra forma. (Camélia – gravação de reunião Google Meet – 08/09/2021).

Nota-se pela exposição de Camélia, que suas emoções ficam latentes. Existe um dinâmica de sentimentos que extravasam nas ações, gerando tensão, nervosismo, ansiedade, etc. As pessoas notam a diferença no comportamento. É interessante notar que tais emoções se desvelam em conexão com algumas crenças, ou bagagens trazidas pela bolsista, das avaliações ou valorações do que ela “pensa” que o ensino de LI deve ser.

No excerto, Camélia diz: “mas quando pensei sobre o fato de ser *em língua inglesa*, fiquei bastante apreensiva e ansiosa, *de não conseguir dominar o conteúdo*, *de não conseguir*

transmitir o conteúdo”, e é possível identificar a crença do domínio total do idioma. Existe um crença circulante de que o professor de Língua Inglesa deve ser fluente na oralidade e possuir o domínio completo, ou seja, ele deve ter a resposta sempre na ponta da língua quando o aluno perguntar algo. Essa é uma ideia que precisa ser desestabilizada, pois não existe a possibilidade de o professor ser uma “enciclopédia ambulante”.

Isso não significa dizer que aos professores se isenta a necessidade de buscar conhecimentos e formação continuada, mas compreender que, segundo Barcelos (2001), as crenças podem interferir negativamente no processo de ensino e aprendizagem, como instrumentos de obstáculos, compartilhadas por um grupo ou pelo indivíduo.

Camélia prossegue o seu relato dizendo:

[2] Também fiquei apreensiva com a presença da professora supervisora estar na sala de aula, se ela ia falar se tivesse erros. Mas deu tudo certo, hoje mesmo recebemos algumas atividades dos alunos e ficaram incríveis. Até hoje estávamos falando sobre a regência com as meninas do grupo, da experiência boa que é estar no PIBID e estar passando por tudo isso tendo a experiência da regência e ter esse primeiro contato, a gente fica mais tranquila, até quando chegar o estágio da faculdade. (Camélia – gravação de reunião Google Meet – 08/09/2021).

Aqui novamente desta-se a crença do total domínio do inglês seguido da angústia gerada ao comparar-se com a professora supervisora. Esse incômodo se nutre de uma comparação desnecessária, pois são duas pessoas situadas de maneiras diferentes, contextualmente e historicamente. É inevitável compreender a experiência vivenciada sem nos ater ao que Aragão (2005) explica, que a emoção define o que acontece na relação com os outros ou com nós mesmos.

Em se tratando da experiência docente remota, Liz traz um depoimento interessante quanto a questão. Ela é um bolsista que teve a oportunidade de participar da edição anterior do Pibid, a partir do ano de 2018, como bolsista Capes-voluntária no programa. Questionada sobre as expectativas que tinha em relação ao início das atividades de regência, assim ela respondeu:

[3] Meu medo era assim, eu fiquei muito ansiosa, no primeiro dia eu tinha muito medo da bagunça, de não saber controlar os meninos e eu não conseguir passar o conteúdo, daí eu ficar nervosa e ficar aquela coisa assim. Na minha

REVELLI, Vol. 14. 2022. Dossiê PIBID UEG (2020 – 2021): desafios e experiências na educação básica em tempos de pandemia.

ISSN 1984-6576.

E-202226

cabeça era uma coisa bastante difícil, não que não seja, mas não foi tanto, foi bem mais tranquilo do que pensei. Agora no online eu fiquei mais apreensiva, sei lá, parece que você não está vendo os alunos, sei lá, fiquei muito mais nervosa do que na vez que foi no presencial. (Val - gravação de reunião Google Meet – 08/09/2021).

Experienciar a docência é um momento de transposição didática muito intensa em que se efetiva o fazer docente, isto é, “a interseção entre a teoria e a prática – ação que o PIBID, por excelência, realiza”. (COELHO; SILVA, 2017, pg. 15). Existe o planejamento feito da aula, a seleção dos materiais a serem trabalhados devidamente organizados, a escolha do método feita, mas existem coisas que claramente “ficam na cabeça”: “na minha cabeça era uma coisa bastante difícil, não que não seja, mas não foi tanto”, “agora no *online* eu fiquei mais apreensiva, sei lá, parece que você não está vendo os alunos”. Aqui temos dois lados: pela experiência da bolsista no formato presencial, existia a crença na dificuldade de conduzir uma sala de aula, seja pela falta de domínio/controlar de sala ou pela dificuldade pela indisciplina dos alunos.

Por outro lado, ela vivencia a experiência remota, com novos desafios, a sala de aula não está apenas invertida, ela ganhou novos espaços, adquiriu distância física e o desafio agora é “achar o aluno que parece se enconder” na aula online. É uma realidade que nos obriga a pensar em estratégias de como manter “viva” a interação em sala de aula, “online”. A crença se manifesta, aqui se tem a avaliação negativa da aula presencial “dar aula é difícil”, “os alunos são indisciplinados”, por outro lado, elas se constituem de maneira diferente na experiência online: “A aula online é mais complicada” “os alunos online não participam da aula” e assim por diante.

Neste prisma, Camélia também traz um relato sobre como se sentiu durante alguns momentos da aula online e de como ela fez algumas tomadas de ação:

[9] Eu cheguei a fazer algumas observações a tarde das aulas e eu ficava até preocupada. Às vezes a professora fazia uma pergunta para eles e eles não respondiam nem que sim nem que não. Mas de manhã eu percebi que eles participavam mais, uns falavam só “oi”, “bom dia”, mas eu sempre falava pelo nome “Nathalia, você está aí?”, “Vocês estão entendendo?”, “fulano, a aula está boa?” eu ficava chamando, sabe (risos). Até que nas últimas aulas eu pedi a eles que eles abrissem as câmeras para a gente fazer um print. E eu achei bem legal, a gente vê os rostos novos deles, felizes, foi muito incrível, porque muitos utilizam fotos de animes nos perfis. (Camélia - gravação de reunião Google Meet – 08/09/2021).

REVELLI, Vol. 14. 2022. Dossiê PIBID UEG (2020 – 2021): desafios e experiências na educação básica em tempos de pandemia.

ISSN 1984-6576.

E-202226

Esse relato reforça a ideia do “sumiço” dos alunos da aula online e de que “alunos online não participam ativamente da aula”. De fato, existe uma necessidade muito grande de se fazer ouvido e compreendido no ambiente virtual, se isso não acontece, é gerado a sensação de desconforto na aula, de abandono por parte do professor. Aqui temos a certeza de que “a sala de aula é um espaço relacional multifacetado, um contexto co-constituído por alunos e professor no fluir de suas interações” (ARAGÃO, 2005, p. 107). Se essa interação se desfaz, chega o desapontamento e a falta de sentido na aula.

O relato “revive” quando Camélia nos conta que tomou a atitude de chamar os alunos pelos seus nomes e pedir a eles que ligassem as câmeras e a mudança de emoção ao dizer “[...] eu achei bem legal, a gente vê os rostos novos deles, felizes, foi muito incrível, porque muitos utilizam fotos de animes nos perfis.

Ainda sobre as crenças, trago um trecho do relato de Val:

[3] Eu acho que a gente tem que estar antenado, nossas práticas devem estar ligadas ao que a gente acredita, eu lembro que naquele evento que a gente participou online, a professora nos contou sobre os seus projetos e ela chegou a chorar, ela disse q não tinha interesse em ensinar a LI para a elite, mas para os “pé-de-chinelo” mesmo, sem querer ser pejorativa. Foi muito emocionante sabe, eu fiquei pensando assim em tudo isso, tipo, poxa! As vezes se a gente acha que não está fazendo a diferença na vida das pessoas, as vezes a gente pensa: “nossa, será que eu sou um professor que va fazer a diferença na vidas das pessoas?” mas se a gente conseguir tocar um pessoa que seja, já vai ter valido a pena. (Val, gravação de reunião Google Meet – 08/09/2021).

Sem dúvida, o depoimento de Val se percebe como as crenças “A educação muda a vida das pessoas, ela pode ser transformadora” e emoções positivas sobre as expectativas de contentamento “vai valer a pena” são processos recorrentes e coordenam nosso comportamento e nos transformam de maneira constante e dinamicamente. A docência é um espaço de construção constante, de refletir e de esperar.

Outro depoimento marcante foi o da Liz:

[5] “O processo de regência foi literalmente sair da zona de conforto [...], a gente tinha que buscar conhecimento para passar para eles, às vezes passávamos dias ali preparando a aula e pensando em material didático. Então, pra mim, foi um processo de crescimento porque a gente teve que ter determinação, compromisso, cumprir horários, foi uma experiência para a

vida, para os próximos estágios, tem que se dedicar tem que pensar nos alunos, tem que esforçar, foi como falei para eles, para mim foi um divisor de águas, pois passei a olhar a docência de forma mais positiva, mais motivadora.

As experiências de fazer e sentir se interconectam. Ao dizer “sair da zona de conforto” desvela suas crenças sobre o trabalho árduo e do comprometimento docente gerando uma mobilização na bolsista. Quando ela vivencia a prática, ela consegue perceber as mudanças que foram geradas na sua maneira de conceber a docência e a ressignificação positiva que faz diante da profissão.

Rhadassa trouxe um relato que marca também a vivência que teve ao acompanhar as aulas, tanto online quando presencial.

[] A observação de aulas remotas e uma presencial foi uma enorme surpresa e descoberta, a turma em modo remoto é totalmente diferente da turma presencial, apesar de serem as mesmas pessoas, suas participações na aula se tornaram outras. Até então estava preocupada e até mesmo um pouco desmotivada quanto a participação dos alunos durante a nossa regência, pois eles eram introvertidos e temerários, mas isso tudo mudou durante a observação da aula presencial, são alunos ativos, participativos, questionadores e receptivos. Nosso crescimento profissional, tanto como pessoal cresce a cada dia mais, trabalhar com os alunos e acompanhar através das aulas remotas nos enriqueceu, uma vez que, olhamos a sala de aula com um olhar diferente do habitual, aprendemos com a professora supervisora as delícias e os ossos do ofício e principalmente aprendemos observando os alunos. (Rhadassa – relatório escrito – 11/11/2021)

As experiências relatadas por Rhadassa nos revela a formação de novas crenças ao qualificar os alunos no ensino remoto e, em contrapartida, no ensino presencial. Tais crenças se conectam com algumas emoções de apreensão e preocupação pela possibilidade de realizarem a regência no formato online. Em seguida, ela ressalta a mudança de atitude ao perceber a participação deles nas aulas presenciais. Durante apenas a observação de uma aula, a bolsista já revela sua empolgação e motivação para trabalhar com eles. Isso deixa evidente sua preferência e crença negativa sobre os alunos na educação online.

O relato de Radhassa continua e agora ela traz algumas declarações sobre alguns processos vivenciados a partir do PIBID:

[9] Durante as observações de aula descobrimos o que alunos pensam a respeito do porquê investir na aprendizagem da língua inglesa, obtivemos variadas respostas, mas a maioria se concentrava na imposição do mercado de

trabalho na obtenção de uma segunda língua ou por *status*. A partir daí depositamos em nossa sequência didática o possível rompimento desse pensamento, levando os alunos a pensar criticamente sobre o uso da língua, indo além dos motivos citados por eles, uma LE não deveria ser ensinada como imposição, fora da cultura ou do contexto do aluno, mas sim aproximar ao máximo o aluno da língua até então desconhecida, e fazê-lo descobrir que a língua não é uma pedra em seu caminho escolar, mas sim um degrau que pode o levar a lugares mais altos, buscamos então ao final de nossa regência conseguirmos deixar esse desejo em nossos alunos. [...] (Rhadassa – relatório escrito – 11/11/2021)

Em se tratando da experiência de observação, pode-se notar o engajamento da bolsista em problematizar algumas crenças “incoerentes” dos alunos e resolve executar uma sequência didática que desestabiliza os mitos sobre o inglês que eles narraram em uma aula, durante sua observação. É interessante ressaltar o ideal investigativo que o programa é capaz de projetar nos mais diversos espaços. No caso do ensino de língua inglesa, nota-se um descontentamento quanto a forma como a língua estrangeira é concebida e, por meio de um planejamento, intervir ativamente a fim de alcançar os seus objetivos sobre a real importância de se aprender a língua estrangeira a fim de gerar mais sentido aos alunos sobre a necessidade de aprendê-la. Por fim, ela conclui:

Nossos objetivos em romper com paradigmas da LE e da relação de dependência professor/aluno vêm de toda nossa trajetória universitária, mas principalmente pelas discussões promovidas durante nossa participação do PIBID. A língua inglesa é enriquecedora para todos e sendo uma língua que os alunos não tem convivência a todo momento, temos que utilizar de estratégias para facilitar a aprendizagem deles e motiva-los a aprender a cada dia mais. (Rhadassa – relatório escrito – 11/11/2021)

Com essa descoberta resolvemos abrir mais espaço em nossa sequência didática para que os alunos pudessem interagir e questionar durante nossa regência. Nela também incluímos e utilizaremos as palavras cognatas como chave importante para a autoaprendizagem, que é outro objetivo de nossa sequência, desconstruir a dependência do aluno, não só do professor, mas de dicionários ou plataformas de tradução.

Considerações Finais

Buscou-se nesse breve relato, evidenciar a condição indissociável de crenças e emoções das bolsistas durante o processo de experiências desenvolvidas no âmbito do Pibid/Língua Inglesa/UEG. Ficou evidente que a linguagem tem papel central nas construções de sentido e no modo como os sujeitos percebem o mundo e a eles próprios.

Essas construções são registros que se originam das experiências por meio da linguagem, e podem ser capazes de instrumentalizar ações e comportamentos. As crenças e emoções se apresentam como fatores interconectados, interseccionados nas vivências/experiências sociais em contexto de pandemia global, onde os atores e autores do processo reinventa e se adapta juntamente com todos os outros agentes educacionais.

As experiências de pensar e sentir das pibidianas de língua inglesa se revelam ao longo das experiências de ensino remoto e também quando no retorno presencial parcial das aulas da escola parceira. Tal fenômeno foi responsável inclusive por acionar valorações e comparações sobre os processos de ensinar e aprender tendo em vista a educação online e a presencial. Em resumo, as experiências propiciadas pelas ações do programa fortaleceram as bases de conhecimento crítico, didático e pedagógico das participantes e demonstrou movimentos de tomadas de decisão significativos em seu processo de conscientização do que significar ser professor em um movimento que entrelaça emoções variadas.

Diante disso, findamos esse texto entendendo que os saberes compartilhados abre e espera outros diálogos e perspectivas que coloquem em pauta a problemática que envolve a importância das crenças e emoções no entendimento das experiências formativas docentes a fim de que possamos construir uma pedagogia saudável sem secundarizar variáveis afetivas, a assim caminhar rumo a um letramento intercultural que deve ser também crítico.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, R. *Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 5, n. 2, p. 101-122, 2005.

BARCELOS, A. M. F. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach*. Tese (Doutorado), The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 15-42, 2006

BAKHTIN, M. V. *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press, 1981.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what teachers think, know, believe and do. *Language Teacher*, v. 36, p. 81-109, 2003.

CASTRO, L. L. de; G. de O.. *A RELEVÂNCIA DA AFETIVIDADE E EMOÇÕES NA RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR DE LE (INGLÊS) E ALUNOS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM*, 2018

COELHO, F. A. C.; SILVA, J. E. do N. (Orgs.). *PIBID, políticas públicas e ensino de Língua Portuguesa*. Coleção Língua Portuguesa e Ensino. Volume 1. / Rio de Janeiro: Dialogarts. 2017.

CRESWELL, J. W. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.

DEWEY, J. *How we think: a restatement of the relation of reflexive thinking to the educative process*, revised edition. Boston: Heath, 1933

EL KATRI, M. S. Retratos do movimento universidade-escola no interior do PIBID como prática social. In: MATEUS, E; EL KATRI, M. S. e SILVA, K. A. *Experiências de formação*

REVELLI, Vol. 14. 2022. Dossiê PIBID UEG (2020 – 2021): desafios e experiências na educação básica em tempos de pandemia.

ISSN 1984-6576.

E-202226

de professores de línguas e o PIBID: contornos, cores e matizes. Campinas: Pontes, 2013. pp. 105-129.

GIMENEZ, T. *Os sentidos do projeto NAP: ensino de línguas e formação continuada do professor.* Londrina: Ed. UEL, 1999.

KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) *Beliefs about SLA: New Research Approaches.* Dordrecht: Kluwer, 2003.

LEFFA, V. J. ; BOTELHO, G. Por um ensino de idiomas mais includente no contexto social atual. In: CÂNDIDO DE LIMA, D. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa.* 1ed. São Paulo: Parábola Editora, 2009, p. 113-121.

MASTRELLA, Mariana. R. *Andrade de. Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares.* In: *Falar, fazer, sentir, vir a ser: ansiedade e identidade no processo de aprendizagem de LE.* V.18. Campinas: São Paulo: Pontes Editores, 2011. (17 – 48).

MATEUS, E ;EL KADRI, M. S. . Práticas significativas no ensino e na formação de professores/as de inglês: recriando realidades por meio do estágio no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. In: Fernanda Coelho Liberali; Elaine Mateus; Maria Cristina Damianovic. (Org.). *A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a escola: recriando realidades sociais.* Campinas: Pontes, 2012, p.109-135.

MATEUS, E.; EL KATRI, M.S. e SILVA, K. A. (orgs.) *Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID: contornos, cores e matizes.* Campinas: Pontes, 2013

MICCOLI, L. S. *Experiências de professores no ensino da língua inglesa.* Linguagem & Ensino, v.10, n.1, , p.47-86, jan./jul.2007.

REVELLI, Vol. 14. 2022. Dossiê PIBID UEG (2020 – 2021): desafios e experiências na educação básica em tempos de pandemia.
ISSN 1984-6576.
E-202226

_____. Experiências, crenças e ações: uma relação estreita na sala de aula de LE. In: SILVA, K. A. (Org.). *Crenças, discursos & linguagem*. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 135-150

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: *Convergências midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Coleção Mídias Contemporâneas. São Paulo: ECA/USP, 2005.

PIMENTA, S. G; LIMA, M.S. L. *Estágio e docência*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012

SILVA, K. A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (inglês)*. 2005. 217f. *Mestrado (Linguística Aplicada)* – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005

_____. *O professor mediador e o seu respectivo interagente brasileiro no Teletandem Brasil: Legitimação de crenças e/ou (re)construção de competências?* 2010. 282f. *Doutorado (Linguística Aplicada)* – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, 2010

SILVA, K. A. da e ROQUE-FARIA, H. J. *A formação dos professores de línguas e o PIBID: Experiências, crenças e identidades*. (orgs.) 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2020.

SILVA. L. A. L. da e HAVES. L. S. *Formação docente em tempos de pandemia: desafios, caminhos e sentimentos*. 2021