

PERCEPÇÕES DE ALUNOS E ACADÊMICOS SOBRE O PAPEL DO PIBID NA ESCOLA PÚBLICA

Giuliana Castro Brossi*

Renata Magalhães Vaz**

Elaine de Souza Freitas Oliveira***

Kamila Kátia da Silva Monteiro***

Marcelo Maciel Ribeiro Filho***

Marise Pires da Silva***

Raquel Ribeiro dos Santos***

Tatiane Barreto***

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo compartilhar as percepções dos bolsistas do PIBID e dos alunos de uma escola pública que participaram da oficina temática de língua inglesa “*What is normal for you?*”. Orientados pela perspectiva crítica (MONTE MÓR, 2013; BORELLI; PESSOA, 2011; JORDÃO, 2013, MENEZES DE SOUZA, 2013) questões sobre gênero, raça e etnia, foram problematizadas, objetivando que os alunos tivessem concepções diversas sobre a sociedade na qual estão inseridos. Os dados deste estudo de caso foram coletados por meio de questionários, entrevistas, além de sessões reflexivas com os bolsistas. Destacou-se a importância da colaboração, pois, proporcionou momentos de reflexão (SILVESTRE, 2013) entre os bolsistas no planejamento e desenvolvimento das aulas.

Palavras-chave: PIBID. Perspectiva Crítica. Ensino de Inglês. Escola Pública.

Introdução

Este trabalho acadêmico foi realizado com apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Brasil. Para tanto, buscou-se compreender a respeito das percepções de alunos e acadêmicos sobre o papel do PIBID na escola pública, especificamente, na pesquisa vinculada ao estágio curricular supervisionado em docência de língua inglesa, do Curso de Letras – Português/Inglês da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Inhumas.

* Docente da UEG, Câmpus Inhumas, e coordenadora de área do PIBID. E-mail: giulianabrossi70@gmail.com

** Docente da Rede Estadual de Educação (SEDUC – Inhumas), professora de Língua Inglesa e Portuguesa, parceira e supervisora do PIBID.

*** Acadêmicas/o do Curso de Letras – Português/Inglês da UEG, Câmpus Inhumas. E-mail: pibid-letras-ingles-inhumas@googlegroups.com

Nesse sentido, recentes pesquisas (MONTE MÓR, 2011; JORGE, 2010; PESSOA, 2014) na área de formação de professores de língua estrangeira (LE) discutem a importância da consciência do professor de seu papel social como educador, de sua capacidade em transformar cenários, ressignificando conceitos na sala de aula e produzindo debates por meio da problematização de estereótipos e ideias amplamente concebidas como “corretas”, “normais” ou “socialmente aceitas” como padrão. Tendo como base o ensino de LE sob a perspectiva crítica, e a colaboração como fator orientador de nossas ações, o grupo de bolsistas do subprojeto PIBID/UEG/LETRAS/INGLÊS/INHUMAS desenvolve oficinas temáticas na escola parceira, onde são ministradas aulas de língua inglesa (doravante LI) com o objetivo de ir além das estruturas linguísticas, nas quais todos os participantes – alunos, acadêmicos, professora orientadora e formadora - têm a oportunidade de refletir sobre “novas maneiras de compreender o ‘nós’ e os ‘outros’” (MONTE MÓR, 2013, p. 42).

O presente artigo científico foi construído de forma colaborativa pelo grupo de bolsistas e conta com a seção de fundamentação teórica, na qual apresentamos uma breve revisão dos principais construtos envolvidos no estudo, além dessa parte introdutória. Em seguida, descrevemos as oficinas antes de apresentar e analisar os dados coletados. Ao final, tecemos nossas considerações a respeito da relevância do estudo, suas contribuições e entraves, seguidos do referencial bibliográfico.

Fundamentação Teórica

O ensino de (LI) na escola pública é um desafio para os professores da área, sendo assim, para abordagem do tema é relevante mencionar a importância do papel do professor no desenvolvimento desse processo dentro da sala de aula. De acordo com Schön (1992, p. 82) “o professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar”. Já em consonância com a compreensão de Jorge (2010, p. 164), sobre o ensino de língua inglesa, “o objetivo maior do ensino de inglês no mundo globalizado é criar oportunidades para o aprendiz participar da globalização de maneira emancipada. Aprender inglês deve empoderar os aprendizes e não torná-los submissos a determinada forma de imperialismo linguístico”. Dessa forma, a postura crítico-reflexiva do professor de LI na escola pública é um aspecto essencial ao bom andamento das aulas.

No que diz respeito à escola pública, observa-se que o âmbito escolar pode apresentar alguns fatores que dificultam o desenvolvimento do aprendizado de LI, como a falta de material didático, a falta de estrutura e de um ambiente adequado de sala de aula, além do status de disciplina “menos importante” que outras, com carga horária inferior (JORGE, 2010). Ao se deparar com esses entraves, o profissional da área de LI, visando um ensino crítico-reflexivo, utiliza ferramentas que colaboram com a construção do conhecimento, e juntamente com os alunos, se unem para transformar a sala de aula em um ambiente propício para a concretização do ensino-aprendizagem de LI. De acordo com Freire (1982 *apud* PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2012),

o conhecimento é construído colaborativamente na relação entre educador e educando e que ambos devem tomar consciência da situação em que vivem para que a Escola se torne um espaço de constante questionamento e, portanto, de transformação da realidade.

Com o intuito de promover a sala de aula a palco de “constante questionamento e de transformação da realidade”, o professor de LI lança mão de discussões de temas sob a perspectiva crítica, que culminam na desconstrução de conceitos estabelecidos socialmente, e ressignificação de ideias e concepções.

O ensino crítico-reflexivo representa uma proposta que visa desconstruir as concepções educativas e metodologias de ensino tradicionais e limitantes no trabalho com o indivíduo, e que permite reconstruir um aluno capaz de refletir e formar suas próprias opiniões acerca dos mais diversos assuntos, propiciando a ele tornar-se um cidadão que possa trazer uma relação contributiva à sociedade. Compreende a atuação docente como uma prática social e as escolas como comunidades de aprendizagem, destacando a importância de se considerar o contexto, de ir além da reflexão, utilizando e articulando as teorias, promovendo assim a emancipação dos sujeitos em caráter coletivo e crítico com tomada de decisões objetivando a diminuição das desigualdades sociais. Ferreira (2006 *apud* PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2012, p. 80), em alusão a Paulo Freire conceitua o “ensino crítico” como uma “*pedagogia emancipatória* que possibilita o repensar o mundo de alunos e professores, de uma forma que faça o arranjo para uma ação transformadora e que possibilite a mudança social”. No entanto, antes que essa “mudança” aconteça, é preciso abster-se das diversas crenças e formas de preconceito e discriminação, bem como reconhecer o peso de suas adversidades em âmbito social, principalmente no âmbito das escolas públicas em que a pluralidade é bem concisa.

Paulo Freire (2006) caracteriza a prática crítico-reflexiva como transformadora, postulando que nesta perspectiva a educação visa contribuir no processo de transformação social e o papel do professor é essencial, arcando com um compromisso constante com as práticas sociais. O professor crítico considera a voz ativa dos alunos, cujos sentidos e significados de ser e estar no mundo, construídos historicamente, permeiam todas as suas ações no que se refere à sua aprendizagem.

Segundo o entendimento apresentado por Byron (2011 *apud* SANTOS, 2013, p. 2), “o mundo contemporâneo requer habilidades de letramento avançadas e isto inclui a capacidade de pensar criticamente, incluindo contextualização, análise, adaptação, tradução de informação e interação entre os indivíduos dentro e além de sua comunidade”. Com base nesta afirmativa, acredita-se que o desenvolvimento da consciência crítica do aluno, no âmbito do ensino da língua inglesa, vem tomando cada vez mais espaço e aponta para a emergência de práticas de ensino que objetivem não somente o desenvolvimento das habilidades linguísticas, como também a formação de cidadãos críticos e conscientes a partir da interação provocada em sala de aula, para buscar e valorizar a expansão da percepção sobre temas polêmicos como raça, gênero, etnia e classe social. Esse tem sido um dos principais objetivos da atuação desse subprojeto do PIBID na escola pública.

Em nossos encontros semanais do PIBID, levantamos questões que podem ser discutidas em sala de aula, bem como os métodos a serem utilizados, assim como a respeito da nossa prática. De forma colaborativa, cada um expõe sua ideia e sua opinião, fazendo com que o planejamento tenha um pouco de cada um, mas que também, a partir de reflexões perceba-se o que funcionaria bem ou não, no nosso contexto. Para Magalhães (2011, p. 29):

A colaboração envolve uma intencionalidade em agir e falar para ouvir o outro e ser ouvido, revelar interesse e respeito às colocações feitas por todos, pedir e/ou responder a um participante para clarificar ou retomar algo do que foi dito, pedir esclarecimento, aprofundar a discussão, relacionar práticas a questões teóricas, relacionar necessidades, ações discursos, objetivos. Mas também, envolve ações intencionais em pontuar contradições, nas colocações feitas quanto a sentidos e significados historicamente produzidos, nos/entre os sistemas de atividade

Ao final de cada oficina, nos sentamos para discutir acerca dos entraves, mas também, das motivações. Desse modo, refletimos sobre as mudanças necessárias para as próximas oficinas, já que as práticas devem ser problematizadas para serem transformadas. Vários estudos destacam a importância do trabalho colaborativo entre professores, para seu aprimoramento profissional (LIBERALI, 1999; MAGALHÃES, 2001; 2002; 2004),

defendendo as pesquisas colaborativas aliadas à reflexão como sendo um caminho valioso no processo de formação continuada de professores. Com a colaboração, pressupõe-se que os professores trabalhem juntos para atingir objetivos comuns, além de propiciar momentos de interação e reflexão sobre suas ações pedagógicas. De acordo com Nóvoa (1992), “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”, e os encontros do PIBID têm proporcionado esses momentos-chave em diversos aspectos, dentre eles no planejamento, tarefa solitária do professor.

Todo professor precisa planejar aulas para executá-las da melhor forma em sala de aula, levando-se em conta, inclusive, os entraves que poderão ocorrer. Vasconcellos (2004 *apud* SANTOS, 2007, p. 37), “[...] define o planejamento como sendo o ato de antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto”.

No entanto, a realidade que estamos vivendo exige mais que um simples planejamento, visto que temos que saber acompanhar a velocidade do mundo globalizado, bem como a dos alunos que estão inseridos nele. Pode-se dizer que o planejamento colaborativo é um suporte para o professor, pois “duas ou mais cabeças sempre pensam melhor que uma”.

Liberali e Magalhães (2009, p. 47) corroboram que, enquanto argumenta, o professor em formação reflete a respeito das escolhas metodológicas na organização e condução de pesquisas no contexto escolar. Para as autoras, “o foco na argumentação dá suporte para transformação de realidades”, criando espaços para a colaboração e maior participação dos educadores na reflexão sobre a ação e na ação (SCHÖN, 1992), e reconstrução de suas ações. Uma das principais vantagens que vemos na colaboração é que ninguém está sozinho, isto é, ninguém pensa ou age sozinho. Em todos os encontros, são ouvidas as vozes de cada integrante, desde as expectativas até as impressões tanto dos textos lidos, quanto da prática.

Tendo em vista tais considerações, pode-se dizer que nossas reuniões propiciam um espaço colaborativo, no qual apontamos nossas ideias. Discutimos para juntos produzirmos resultados. Nossa participação colaborativa faz com que professor e aluno cheguem a um pensamento mais amplo, em que o aluno se sente à vontade para expor suas ideias e opiniões, as quais passam a ser aceitas pelo professor na sala de aula.

Através do trabalho colaborativo, nos tornamos professores reflexivos, visto que pensamos a nossa prática, bem como nossos resultados, de maneira colaborativa. Isto faz com que diferentes pontos de vista sejam postos na mesa havendo, assim, argumentação e reflexão

do que pode ser melhorado ou modificado. Todos os professores deveriam fazer planejamentos de forma colaborativa, pois essa prática só tem a acrescentar, tanto ao professor, quanto aos seus alunos, que entrarão em contato com as ideias do docente, além de outras práticas, trazendo novidades para a sala de aula.

O trabalho colaborativo é muito mais que sentar juntos para pensar. Envolve críticas e reflexões acerca da visão de mundo de cada um. Na colaboração, todos têm um espaço para expor o que pensam, e isto é mais que imprescindível para que surjam cada vez mais práticas inovadoras que podem mudar o cenário da educação. Dessa forma, o trabalho colaborativo no subprojeto promove o compartilhamento de ideias e conhecimento, experiências com a prática em sala de aula, reflexões teóricas e desenvolvimento da criatividade de cada um.

A seguir, apresentaremos as oficinas ministradas, a forma como os dados foram coletados, além da discussão inicial dos resultados parciais da pesquisa em desenvolvimento.

Coleta e Discussão dos Dados

As oficinas

As oficinas do PIBID de 2015 tiveram como temática as diferenças sociais e culturais dos indivíduos diante do que é considerado tradicional/normal, ou seja, o que é socialmente aceito e amplamente divulgado como “normal”. Para o desenvolvimento dessas oficinas, foram realizadas leituras teóricas que embasaram nossas práticas, bem como, nossas reflexões acerca do conteúdo ministrado. Os planejamentos foram desenvolvidos colaborativamente durante as reuniões do PIBID que ocorrem todas as quartas, no câmpus universitário do curso de Letras – Português/Inglês, da cidade de Inhumas.

As oficinas foram ministradas às quartas-feiras e sextas-feiras, no período vespertino, sendo que, eram trabalhados o mesmo conteúdo em duas turmas remanejadas com alunos do 6º, 7º, 8º e 9º ano. Após as oficinas, fizemos sessões reflexivas colaborativas, acerca das metodologias, da abordagem, dos recursos didáticos e do aproveitamento dos alunos, o que nos possibilitava melhor adequação em cada planejamento.

Nas oficinas dos dias 8 e 15 de abril trabalhamos com o tema: *What's Normal for you?*, com o objetivo de propor aos alunos uma reflexão sobre o que é normal para eles. No dia 8 de Abril, a aula foi iniciada com a pergunta: *What's Normal for you?*, em seguida foram entregues aos alunos cartões com imagens de pessoas com estilos, culturas e religiões

variadas. Na sequência levantamos o seguinte questionamento: *What's your impression about it?* Os alunos deveriam utilizar a estrutura: *I think that...* para se expressarem. No momento em que os alunos expunham suas impressões acerca das imagens, problematizávamos temas críticos dentro do assunto proposto. Pois, de acordo com Ellsworth (1989 *apud* CONTRERAS, 2002) todo conhecimento é parcial e, por isso, deve ser problematizado. E, é essa problematização que permite a crítica e, ao mesmo tempo o reconhecimento de que nosso saber não é único e pode oprimir os outros. Assim, finalizamos a oficina e solicitamos que os alunos observassem no seu cotidiano algumas atitudes preconceituosas em relação às diferenças.

No dia 15 de abril, iniciamos com os comentários que os alunos fizeram acerca do que eles observaram durante a semana. Na sequência apresentamos o vídeo: *Love has no Labels*. A discussão sobre esse vídeo abordava não somente assuntos sobre sexualidade ou raça. Foi enfatizado que o amor deve estar acima de tudo. No decorrer das discussões pudemos perceber que o discurso/posicionamento dos alunos era influenciado pelas questões culturais/religiosas adotadas pela família. Encerramos essa oficina com a produção de cartazes em que os alunos utilizaram recortes de revistas completando a sentença: *Love has no... labels/race/religion/disability/age/gender*. As produções foram expostas em um mural. Ao trabalharmos as oficinas com a primeira turma vislumbrávamos melhor adaptação para a próxima turma, visando um melhor empenho dos alunos e aproveitamento do tempo.

Nos dias 22 e 29 de abril, ainda trabalhamos com a mesma temática: *What's Normal for you?* agora voltado para o tema *Family*, com o objetivo de refletir e problematizar sobre a *traditional* e *modern Family*. No dia 22 iniciamos com a seguinte indagação: *Do you think your Family is traditional or modern? Why?* Os alunos puderam se expressar livremente sempre sob a nossa orientação. Logo após os alunos assistiram ao documentário: *Kids of gay parents speak out*, o que proporcionou uma discussão muito produtiva sobre o real contexto da sociedade de modo geral, e aquisição de vocabulário. No dia 29 produziram cartazes que retratavam os tipos diferentes de família existentes na sociedade (*traditiona/gay family/lesbian family/family with adopted children/couple with pets/etc.*). Os alunos socializaram suas produções que posteriormente foram expostas no mural da escola. Finalizamos com o questionário que é aplicado ao final de cada temática.

Todas as atividades foram trabalhadas colaborativamente entre os alunos sob nossa orientação. Sempre que possível propomos reflexões acerca de temas críticos com o intuito de que os alunos percebessem a importância do respeito ao próximo, bem como as diferenças.

Nossa ação orientou-se de acordo com a perspectiva crítica de ensino, ensino colaborativo e professor reflexivo.

Os alunos foram receptivos quanto ao tema abordado, participaram com empenho das atividades propostas, e ao final das oficinas mostraram desenvoltura e entendimento sobre o tema discutido.

Percepções¹ de alunos e acadêmicos

Ao concluirmos as oficinas temáticas, aplicamos um questionário final² com o intuito de verificar nossa atuação e a percepção dos alunos em relação ao ensino de língua inglesa, relevância do subprojeto do PIBID na aprendizagem dos alunos e reflexão crítica dos mesmos.

Dentre as respostas que obtivemos foi possível constatar que os alunos têm uma visão positiva quanto às atividades diferenciadas, trabalhadas colaborativamente.

Muito legal, porque as professoras passam tarefas criativas.

Bem legal, sempre gostei. É bom misturar os alunos de salas diferentes.

Eu me senti muito bem com as aulas, eu gostei mais das tarefas.

Respeitar as diferenças das pessoas e das famílias... Aprendi vocabulário e trabalhar em equipe.

Sim. Porque você brincando e interagindo você aprende muito mais.

Pode-se notar que os comentários positivos a respeito das oficinas de LI do PIBID se devem a diferentes fatores, desde a maneira como são organizadas as oficinas até a diversidade de temas abordados, que favorecem o debate e reflexão. Uma forma interessante de tornar o ambiente escolar favorável à aprendizagem é promover trabalhos colaborativos. A

¹ O termo percepções neste estudo refere-se à forma como o aluno nota, processa e responde a aspectos e componentes do processo de aprendizagem. Trata-se de um conceito já legitimado pela comunidade e prática linguísticas. Ele pode ser usado de modo a abranger os termos “crença” (BARCELOS, 1995; HORWITZ, 1987) e “atitude” (GRAUS, 1999; WARSCHAUER, 1996). O que esses diversos termos têm em comum é o intuito de denominar um sistema de variáveis ligadas à subjetividade do aprendiz: o que ele percebe, pensa e faz do processo de aprendizagem em toda a sua complexidade.

² O questionário continha as perguntas: O que você achou das oficinas do PIBID? Por quê? Como você se sentiu durante as aulas da oficina? Do que você mais gostou? Enumere cinco itens que você aprendeu durante as oficinas, com relação a respeitar as diferenças; Levando em consideração as oficinas do PIBID, você acha que é possível aprender a língua inglesa? Justifique sua resposta.

aprendizagem colaborativa, segundo Figueiredo (2006, p. 12), “é uma abordagem construtivista, que se refere, a situações educacionais em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender juntas, [...]”. Assim, o professor pode direcionar o estudo e os alunos desenvolverem sua própria aprendizagem com o professor mediando e facilitando esse processo.

Entende-se que o ambiente escolar deve levar o aluno a pensar no mundo como ele é, com problemas, desigualdades, injustiças sociais e outros. Todo conhecimento é parcial, e isso deve ser problematizado. Como defende Ellsworth (1989 *apud* FIGUEIREDO 2012, p. 59), “é essa problematização que permite a crítica e, ao mesmo tempo, o reconhecimento de que nosso saber não é único e pode inclusive oprimir os outros”.

Os dados revelaram que os alunos percebem a importância do subprojeto na sua aprendizagem, ressaltando a relevância do aprimoramento dos conhecimentos da língua inglesa, bem como dos temas abordados, além de revelarem que se sentem à vontade durante as aulas.

Eu achei muito bom, porque melhora ainda mais meu aprendizado na língua inglesa.

Eu achei muito bom, porque a gente aprende muita coisa.

Eu achei muito legal, pois eu aprendi que tem famílias de todo jeito, como por exemplo, mulher com mulher criando filhos, negros criando filhos brancos, tem homossexuais com filhos...

Eu me senti uma pessoa diferente e que eu aprendi que não posso criticar os outros pela aparência das famílias modernas.

Que você pode ser do jeito que quiser; as pessoas têm que respeitar o próximo; pode existir família diferente.

Respeitar pessoas especiais, com tatuagem, respeitar a cor e a raça dos outros.

Que cada pessoa tem o seu gosto.

Aceitar o mundo do jeito que ele é, e amar o próximo.

Sim. Pois o PIBID me ajudou nas aulas do matutino e se você prestar atenção você aprende e entende.

Sim. Se a pessoa tiver vontade de aprender ela pode ir mais além do que o inglês.

As vozes dos alunos revelam que a reflexão gerada a partir das oficinas temáticas empodera o aluno, facilitando ainda sua participação no processo de globalização (JORGE, 2010), motivando a se comunicar na língua-alvo.

No que tange a possibilidade de se aprender LI na escola pública, há diferentes percepções. Ao serem questionados a respeito da possibilidade (ou não) de aprender LI na escola pública algumas respostas foram:

Não totalmente, pois para aprender a língua inglesa temos que fazer curso de inglês.

Sim. Para mim a língua inglesa era difícil, agora ficou bem fácil, a explicação das professoras é boa.

Um pouco. Talvez. Porque acho que alguns conteúdos ficam vagos. Aprendemos mais sobre assuntos “da vida” que inglês.

No que diz respeito às percepções dos bolsistas envolvidos no subprojeto do PIBID, alguns excertos foram selecionados para evidenciar os benefícios e pontos positivos mencionados, nos questionários, e nas sessões reflexivas durante o planejamento e após as oficinas.

Quando indagados sobre pontos positivos e negativos do programa, os acadêmicos confirmam a concepção de Freire (1982) de que o conhecimento é construído de forma colaborativa, entre professores e alunos, assim como entre os professores que têm a oportunidade de realizar o planejamento, argumentação e reflexões em grupo:

Só tenho a colocar pontos positivos: com o PIBID, pude aprender a conhecer como se dá aula, a preparar uma aula, acho que todos os alunos deveriam ter esta oportunidade. (Bolsista 1).

Os pontos positivos são que no PIBID nós temos a chance de traçar uma meta, organizar nossas práticas e nos posicionar dentro das teorias vistas nos encontros. Acredito que o PIBID é tão rico, que seria interessante todos os estudantes do curso de letras pudessem ter a chance de participar. (Bolsista 2).

Positivos: reflexão, o respeito, diversidade (o trabalho com o tema), novos conhecimentos, colaboração, troca de informações. Negativos: não observei nenhum. Relevância: na formação docente, no intuito de que o profissional enxergue seu papel, questione esse papel e atente-se à necessidade de ver o outro (docente e discente) com olhos mais críticos e abertos à mudança, às aceitações, à conscientização. (Bolsista 5).

Precisamos de um reforço extra para a nossa formação e execução de trabalhos, como sendo professores da língua e é isso que o PIBID nos oferece. (Bolsista 3).

Todas essas tarefas têm papel fundamental para a construção docente, [...] constroem um profissional mais capaz, humano, didático, com domínio de conteúdo e aberto às novas informações e a mudanças... (Bolsista 5).

O projeto PIBID nos auxilia muito para a formação discente, devido ao fato de mantermos o hábito da leitura, discussão de textos etc. (Bolsista 4).

O PIBID funciona como um “suporte” ou algo, além disso, em nossa vida acadêmica, que nos impulsiona para o aprimoramento da prática docente. (Bolsista 2).

Leva o docente a enxergar o outro e a se enxergar de modo que, assim, o profissional se encontrará mais apto a trabalhar com as diversidades as quais se depara em sala de aula. (Bolsista 5).

A reflexão colaborativa é importante, pois é uma troca de ideias que formam ideias, que nos ensinam a conviver com as diferenças. (Bolsista 4).

Pode-se inferir nas respostas dos professores em formação a percepção de que “a formação do professor é o momento chave de socialização e da configuração profissional [...]” (NÓVOA, 1992), e que o PIBID, tanto nos momentos de discussão teórica, quanto nas práticas em sala de aula, promovem um apoio à formação do professor crítico-reflexivo.

Algumas Considerações

Analisando os resultados dos questionários respondidos pelos alunos/as, podemos afirmar que as oficinas atingiram seus objetivos em promover uma ressignificação dos olhares dos alunos sobre os temas tratados (MONTE MÓR, 2013). Em cada atividade, que ministramos na sala de aula, notamos que os alunos se envolveram de forma significativa, nas discussões e atividades propostas. Diante das observações feitas em cada aula, chegamos à conclusão que conseguimos com sucesso despertar o interesse da maioria dos alunos pela aprendizagem da LI.

A prática docente requer muito estudo e pesquisa, e estamos conscientes de que a tarefa de ministrar aulas criativas, temáticas, diferentes da rotina diária exige não só muito conhecimento dos professores, mas, também, disponibilidade de tempo para planejar e desenvolvê-las. Entretanto, acreditamos que a colaboração favorece a expansão de horizontes de professores em formação, assim como de professores regentes que entram em contato com o planejamento colaborativo.

Mesmo diante de alguns entraves, que tivemos durante a realização da oficina temática do PIBID na escola campo, tais como a dificuldade em reagrupar os alunos,

indisciplina, e problemas de estrutura física da sala em que ocorre a oficina, foi de extrema importância para nós bolsistas discutirmos o tema diversidade de gênero dentro da sala de aula, pois, tal temática, pode servir como colaboração na função inclusiva e de desenvolvimento da cidadania na escola, e em outros contextos nos quais esses alunos estão inseridos. A compreensão do que é ser cidadão abrange diversos aspectos, entre eles a posição que o aluno ocupa dentro da sociedade em que vive, quais os motivos que o levaram a estar ali, como ele se sente diante desta situação. Os alunos, a partir das discussões e das reflexões que ocorreram dentro da sala de aula, passam a se sentir sujeitos sociais, incluídos em uma sociedade (que muitas vezes os excluem), porque sabem como expressar-se, como compreender o que vivenciam e sabem da sua importância enquanto cidadãos.

Agradecemos a CAPES e ao PIBID pelo incentivo, pois assim, com um novo olhar em nossa formação, acreditamos que a realidade do ensino de língua inglesa na escola pública poderá um dia mudar, sendo que para que isso ocorra é imprescindível que não só o estado esteja comprometido, mas também os docentes, que são em grande parte responsáveis pela mudança do ensino em nosso país, pois somos nós, futuros professores, que estaremos formando novos sujeitos que estarão à frente em nossa sociedade.

Referências

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **A Cultura de Aprender Línguas Estrangeiras (Inglês) de Alunos Formandos de Letras**. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BORELLI, J. D. V. P.; PESSOA, R. R.. Linguística Aplicada na Formação de Professores: convergências da atuação crítica. In: PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. (Org.). **Reflexão e Crítica na Formação de Professores de Língua Estrangeira**. Goiânia: Editora da UFG, 2011, p.15-30.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de (Org.). **Aprendizagem Colaborativa de Línguas**. Goiânia: Ed. da UFG, 2006.

_____. Sobre Métodos, Técnicas e Abordagens. In: FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de; OLIVEIRA, Eliane Carolin. **Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: princípios e práticas** / organizador, Francisco José Quaresma de Figueiredo. - Goiânia: Editora da UFG, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GATTO, M. G. **Da Colaboração Confortável para Colaboração Crítica com um Grupo de Trabalho Constituído por Professores de Inglês**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP, 2014.

HORWITZ, E. *Surveying Students Beliefs About Language Learning*. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. ***Learner Strategies in Language Learning***. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1987.

JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. Preconceito Contra o Ensino de Língua Estrangeira na Rede Pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de Lima (Org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009, p. 161-168.

LIBERALI, F. C. **O Diário como Ferramenta para a Reflexão Crítica**. 1999. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1999.

_____; MAGALHÃES, M. C. C. Formação de Professores e Pesquisadores: argumentando e compartilhando significados. In: TELLES, J. A. (Org.). **Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática**. Campinas, SP: Pontes, 2009, p. 43-66.

MAGALHÃES, A. S. Compartilhando e Aprendendo: uma perspectiva “dialógica” do planejamento de aulas de professoras em formação. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O Professor de Línguas Estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas, RS: Educat, 2001, p. 137-155.

MAGALHÃES, M. C. C. O Professor de Línguas como Pesquisador de Sua Ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na Formação de Professores de Línguas**. Londrina, PR: UEL, 2001, p. 39-58.

MONTE MÓR, Walkyria. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas, SP: Pontes, 2013.

PESSOA, R. R.; URZÊDA-FREITAS, M. T. de. Ensino Crítico de Línguas Estrangeiras. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de (Org.). **Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: princípios e práticas**. Goiânia: Editora da UFG, 2012.

SANTOS, R. R. P. Letramento Crítico e o Ensino de Inglês: reflexões sobre a prática do professor em educação continuada. **the ESPECIALIST**, v. 34, n. 1, p. 1-23, 2013. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/viewFile/19231/14311>>. Acesso em: 20 maio 2015.

SANTOS, D. D. X. dos. **Planejamento de Aulas em Contexto Reflexivo-Colaborativo: contribuições para o desenvolvimento profissional de quatro professoras de inglês da rede pública estadual**. UFG, Goiânia, 2007.

SCHON, D. A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os Professores e a Sua Formação**. Lisboa: D. Quixote e IIE, 1992, p. 77-92.

URZÊDA-FREITAS, M. T. U. Educando para Transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, SP: v. 51, n. 1, p. 77-98, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v51n1/v51n1a05.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2015.