

ESPALHANDO SEMENTES DE TRANS(FORMAÇÃO): UM ESTUDO DE CASO COM O PIBID¹

Giuliana Castro Brossi²

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar resultados parciais de uma investigação envolvendo um grupo de bolsistas do subprojeto PIBID/UEG/LETRAS/INGLÊS/INHUMAS. O estudo em andamento fornece dados a respeito da formação inicial de professores de língua inglesa, assim como de professores em formação continuada. Fundamentada em teorias da formação de professores reflexivos (PIMENTA, 2005), formação crítica de professores de ensino de línguas estrangeiras (MENEZES DE SOUZA, 2011; PESSOA e BORELLI, 2011; JORDÃO e FOGAÇA, 2007) e planejamento e ensino colaborativo (PESSOA e BORELLI, 2011; JORGE, 2006; RIBEIRO, 2011), o grupo de bolsistas seleciona o tema, elabora o planejamento e confecciona o material das oficinas temáticas, trabalhadas na escola parceira, em colaboração. As turmas de alunos do ensino fundamental II, da escola pública de tempo integral são reagrupadas, e as oficinas são ministradas no contra turno. Além de descrever as ações planejadas e desenvolvidas colaborativamente pelos bolsistas nas oficinas críticas/temáticas de LI na escola parceira, um dos focos da investigação é apresentar as reflexões críticas dos mesmos a respeito do trabalho desenvolvido em 2014/2015. Este estudo de caso (ANDRÉ, 1995) de natureza qualitativo-interpretativista (ERICKSON, 1990) foi realizado em contexto múltiplo, com instrumentos diversificados como questionários, narrativas, sessões reflexivas gravadas em áudio e notas de campo. Os resultados parciais revelam que as ações do subprojeto trouxeram benefícios para os alunos da escola parceira. Além disso, os professores em formação/formadores despertaram para a importância do papel de agente transformador na sociedade.

Palavras-chave: PIBID, formação de professores, ensino de língua inglesa.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, almejo apresentar resultados parciais de um estudo em andamento, desenvolvido a partir das reflexões de um grupo de bolsistas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, da Capes, edital 2013. Os bolsistas do subprojeto PIBID/UEG/LETRAS/INGLÊS/INHUMAS, parte integrante do projeto institucional da Universidade Estadual de Goiás (UEG) reúnem-se toda semana no Câmpus para estudos teóricos, planejamento de oficinas temáticas e sessões reflexivas, após as aulas ministradas. A experiência com ensino de língua inglesa (doravante LI) no ensino fundamental de uma escola pública de tempo integral em Inhumas dá continuidade à proposta de trabalho anterior (edital 2012) no referido câmpus. Além da experiência prática realizada

¹ Agradeço ao apoio financeiro da CAPES, sem a qual esse projeto não existiria.

² Docente Universitária no Curso de Letras e bolsista coordenadora de área do PIBID/UEG/INHUMAS/LETRAS/INGLÊS. Endereço eletrônico: giulianabrossi70@gmail.com.

no decorrer de 2014 e 2015, apresentarei também algumas reflexões e percepções dos/as bolsistas a respeito das ações concretizadas nesse período.

DISCUSSÃO TEÓRICA

As dificuldades enfrentadas por professores de LI nas escolas públicas brasileiras têm sido o tema de vários estudos (SCHÜTZ, 2003; COX; ASSIS-PETERSON, 2008; JORGE, 2009; TURBIN, 2010). Entretanto, torna-se necessário apresentar iniciativas bem sucedidas, envolvendo o programa PIBID e o ensino de LI em escolas públicas, a partir de ações de acadêmicos e professores trabalhando em colaboração. As ações que serão descritas neste trabalho são frutos do planejamento colaborativo das oficinas ministradas na escola parceira, desenvolvido pelos bolsistas a partir de leitura e discussão de temas como ensino crítico de LI (MENEZES DE SOUZA, 2011; PESSOA e BORELLI, 2011; JORDÃO e FOGAÇA, 2007), professor reflexivo (PIMENTA, 2005) planejamento e ensino colaborativo (PESSOA e BORELLI, 2011; JORGE, 2006; RIBEIRO, 2011), dentre outros temas. As oficinas ministradas são planejadas e elaboradas em conjunto entre os bolsistas, a professora supervisora e a coordenadora de área.

Sabe-se que a escola tem uma função social na formação de cidadãos conscientes de seu papel na comunidade (MOITA LOPES, 2012). Considero relevante que o ensino de LI seja pautado nos princípios do letramento crítico, que de acordo com Menezes de Souza (2011):

Consiste em não apenas ler, mas *ler se lendo*, ou seja, ficar consciente o tempo inteiro de como eu estou lendo, como eu estou construindo o significado... e não achar que leitura é um processo transparente, o que eu leio é aquilo que está escrito... Pensar sempre: por que entendi assim? Por que acho isso? De onde vieram minhas ideias, as minhas interpretações?

Para Jorge (2010, p. 164), “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 causadores de desmotivação no desenvolvimento do aprendizado de LI. Dentre eles destaco 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 as outras, com carga horária

inferior (JORGE, 2010), e obrigatoriedade do aprendiz em participar das aulas de línguas estrangeiras.

Para Celani, (2009) “existe também uma certa descrença no meio educacional em relação à área” e “a ausência de uma política clara -, o que leva a disciplina a uma posição secundária dentro do currículo”, sendo assim “A formação deficiente de professores em faculdades sem qualidade que se proliferam pelo país e a escassez de programas de Educação continuada bem organizados são apenas dois dos desafios enfrentados no ensino de Língua Estrangeira.” (CELANI, op. cit., p. 40).

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* URZÊDA-FREITAS; PESSOA, 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 um ambiente de questionamento, embate, reflexão 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.

Dessa forma, os bolsistas definiram os temas trabalhados no decorrer do período analisado, observando as demandas da comunidade, a realidade dos alunos, as situações que causam sofrimento humano, e provocam a marginalidade de certos grupos de minorias na sociedade complexa na qual vivemos, corroborando a seleção de conteúdo com a concepção de Pessoa e Borelli (2011) de que:

no caso do ensino de segunda língua ou de língua estrangeira, pode-se escolher entre ensinar apenas a língua ou educar para a vida; entre abordar conteúdos triviais, como a previsão do tempo, ou temas que possam contribuir para a construção de um mundo menos desigual.

Definiu-se, assim, de forma colaborativa, que os temas tratados teriam sempre a intenção de contribuir para um mundo melhor.

Segundo Figueiredo (2006) a aprendizagem colaborativa de línguas é de extrema importância, pois possibilita o crescimento nos aspectos afetivo cognitivo e intelectual. É uma ferramenta importante no processo da habilidade oral e escrita dos aprendizes. Além disso, auxilia na análise, levando em conta a capacidade de cada indivíduo para aprender, e

através da reflexão e trocas de ideias auxilia na interação, com relevância, tanto para o individual, quanto para o coletivo.

Na abordagem colaborativa há o reconhecimento do aluno como responsável por sua própria aprendizagem, favorecendo a maior participação do aprendiz no processo de ensino (FIGUEIREDO, 2012). Ainda de acordo com o autor, nessa abordagem os indivíduos tornam-se mais participativos, e aprendem com as trocas de ideias. Tanto o ensino, como a aprendizagem podem ser colaborativos.

Conforme Figueiredo, embasado em Driscoll (1994, p. 236, apud NYIKOS e HASHIMOTO, 1997),

[não] é suficiente [...] que os parceiros simplesmente trabalhem juntos ou que um parceiro domine e demonstre soluções para o outro. Eles devem co-construir a solução para o problema ou compartilhar, em conjunto, as decisões a serem tomadas sobre as atividades que serão coordenadas para resolver o problema (FIGUEIREDO, 2006, p.21).

Com base na concepção de co-construção de uma solução é que os bolsistas realizam o planejamento colaborativo, responsabilizando-se pela própria aprendizagem, assim como pelas ações e decisões no processo de ensino, em outras palavras, ao assumir-se responsável por suas ações, os bolsistas – professores em formação – movimentam-se em busca de mudanças na própria prática, por meio das reflexões críticas feitas em colaboração.

Para que haja mudança, é preciso que o professor tenha disposição para mudar, ou seja buscando novas maneiras de ensinar que esteja de acordo com as necessidades dos envolvidos no processo, fazendo então uma reflexão da sua prática e dos resultados obtidos, com o intuito de melhorar ou resolver possíveis problemas, pois de acordo com Celani (2009, p. 44) “[O professor] precisa estar preparado para se enxergar e atuar como um pesquisador da própria prática. A reflexão proporciona isso a ele.”

Contreras (2002, apud FERREIRA, 2013, p.17), afirma que essa ideia de reflexão na ação adota características próprias na prática profissional. Uma delas é a que supõe um elemento de repetição, pois, um profissional é alguém que enfrenta repetidamente situações ou casos de sua especialidade. Essa repetição de situações ou casos cria expectativas no profissional, imagens e técnicas que o ajudam no momento de tomar decisões, ou seja, ele “aprende o que buscar e como responder ao que encontra” (CONTRERAS, 2002, p. 107).

Pessoa e Borelli (2011, p. 60) afirmam que a teorização dos docentes pode decorrer da observação e da reflexão da prática pedagógica, com intuito de aumentar o conhecimento e a identidade de todos que fazem parte do processo de educação. Para elas, essas teorizações,

juntamente com a reflexão colaborativa, são mais produtivas, devido ao fato da colaboração facilitar as mudanças e ajudar a ultrapassar os limites de sala de aula, sempre considerando o contexto da escola e dos profissionais. As autoras ainda relatam que a interação entre os pares podem contribuir para que a reflexão vá além das questões da prática, e que os envolvidos possam alcançar uma maior criticidade.

Freire (1996) reforça que no ensino, o professor deve ser um profissional reflexivo, afirmando que a reflexão crítica sobre a prática deve ser uma exigência da Teoria/Prática, para que a teoria não seja algo repetitivo e chato, e a prática não seja apenas uma propaganda ativa a serviço de uma doutrina. Que não seja aplicada só com interesse de cumprir o seu trabalho, mas com o intuito de fazer diferente, buscando meios para poder melhorar cada vez mais através das reflexões sobre suas ações. Segundo Freire (1996),

[...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, "desarmada", indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. [...] (FREIRE, 1996. p. 38)

De acordo com o autor a reflexão sobre a prática e com um posicionamento crítico pode melhorar a próxima experiência prática, para que tanto o docente quanto o discente tenham um bom desempenho e aprendizado.

Santos (2007, p. 26), confirma que “Atualmente, o conceito de reflexão tem sido usado amplamente nas pesquisas sobre formação de professores e orientado para a implementação de programas de capacitação profissional, como um meio de ajudar professores a explorar e a melhorar aspectos de sua prática. [...]”, indicando a relevância de formar professores que sejam pesquisadores da própria prática, refletindo sobre suas ações no dia-a-dia do contexto escolar.

Para Freire (1996, p. 39), o fundamental na formação de professores é a reflexão crítica a respeito da ação, pois quando esse professor se reconhece, e enxerga como está agindo e quais são as razões que o levou a agir de tal maneira, mais facilmente ele pode mudar, ajudando então no seu crescimento como profissional.

Corroboro esse pensamento do autor de que é necessário que o professor se olhe e analise sua prática, e se entenda como profissional formado a partir de inúmeras experiências como aluno, professor, colega, filho, ser humano no mundo, e reflita a respeito de tudo que influencia suas ações. Entretanto, acredito que, para que essa reflexão ocorra, e que além da reflexão, a aprendizagem, o planejamento e o ensino ocorram, a presença de pares, de

colaboradores seja um facilitador para a reflexão sobre a ação.

OBJETIVO(S)

Este trabalho tem como objetivo descrever as ações planejadas e desenvolvidas colaborativamente pelos bolsistas nas oficinas críticas/temáticas de LI na escola parceira. Além disso, apresentaremos as reflexões críticas dos mesmos a respeito do trabalho desenvolvido em 2014/2015.

METODOLOGIA

A presente investigação configura-se como um estudo de caso (ANDRÉ, 1995) de natureza qualitativo-interpretativista (ERICKSON, 1990). Segundo Adelman, *et al.* (1976 *apud* NUNAN, 2005, p. 78), uma vantagem do estudo de caso é o aspecto motivador desse tipo de pesquisa para outros professores da área, os quais identificam-se com as situações reais do seu contexto.

O contexto desta investigação é múltiplo, uma vez que focalizarei as atividades teóricas e reflexivas nos encontros entre os bolsistas, o planejamento e a tomada de decisões, além da elaboração e seleção de atividades para as oficinas. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram narrativas, questionários, sessões reflexivas e diários reflexivos dos bolsistas. No entanto nesse artigo farei a análise de apenas dois desses instrumentos: o questionário aplicado em 24/06/2015, e duas sessões reflexivas, gravadas em áudio e transcritas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção apresentarei um breve resumo de duas oficinas trabalhadas em 2014 e 2015. As oficinas foram ministradas às quartas-feiras e às 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, entre os acadêmicos bolsistas, a professora regente e a professora formadora acerca das metodologias, da abordagem, dos recursos e do aproveitamento dos alunos, o que nos possibilitava melhor adequação em cada planejamento.

Temática 1: *Words Mania*

A primeira oficina temática de 2014, *Words Mania*, foi desenvolvida em quatro aulas. A primeira aula aconteceu no dia 06/05, ao mostrarmos aos alunos slides contendo imagens

de produtos americanos que exercem certa influência em nosso cotidiano. Em seguida foram feitas as seguintes perguntas: *What are the slides about? What's your impression about it?* Após aguçar a reflexão dos alunos, realizamos uma 'tempestade de ideias' de produtos com nomes em inglês. Em seguida os alunos procuraram produtos com nome em inglês em revistas, recortaram e colaram e compartilharam com a turma o porquê de ter escolhido tais produtos.

Na segunda aula, dia 13/05, iniciamos a oficina com um "memory game", colando figuras de produtos de origem inglesa com seus respectivos nomes para que os alunos associassem os nomes aos produtos. Logo após, retomamos a aula passada sobre os exercícios de colagem, em que cada aluno expôs o produto escolhido e completou a frase: *I choose this picture/product because...* Após a socialização foi levantado o questionamento sobre a origem dos produtos apresentados e a influência destes em nossa cultura.

No dia 20/05 aconteceu a terceira aula desta oficina. Neste dia trabalhamos slides contendo a capa de vários livros/filmes, problematizando a influência literária e cultural estrangeira em nossa sociedade, foram mostradas aos alunos cenas dos filmes baseados nestas obras. Em seguida aplicamos atividades de compreensão oral, contendo trechos dos livros em Inglês e em Português para que eles fizessem a compreensão e associação dos trechos.

Em 27/05 realizou-se a quarta e última aula do tema *Words Mania*. Como produto final, pedimos aos alunos para que eles criassem um produto com rótulo em Inglês e slogan em Português. Em seguida, apresentaram seu trabalho final, comentando produto, rótulo e slogan. Finalizando com a colagem em cartolina dos trabalhos produzidos para exposição na Escola.

Temática 2: *What's normal for you?*

A primeira temática do PIBID de 2015 focalizou 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".

As oficinas dos dias 8 e 15 de abril tiveram como foco provocar nos alunos uma reflexão sobre o que é normal para eles. No dia 08/04, 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. Foi introduzido o vocabulário de apoio à produção oral das sentenças. Em seguida, foi promovido um diálogo entre os alunos a partir de questões em tirinhas de papel, em duplas, utilizando a estrutura apresentada e o vocabulário de apoio. No

momento em que os alunos expunham suas impressões acerca das imagens, problematizávamos temas críticos dentro do assunto proposto, uma vez que, 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. Ao finalizar a oficina foi solicitado que os alunos observassem no seu cotidiano algumas atitudes preconceituosas em relação às diferenças.

No dia 15/04, iniciou-se a aula 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, foi possível perceber que o discurso/posicionamento dos alunos era influenciado pelas questões culturais/religiosas adotadas pela família. Essa oficina encerrou-se 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.

Nos dias 22 e 29/04, ainda foi discutida 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 22/04, a seguinte indagação foi a propulsora da discussão: *Do you think your family is traditional or modern? Why?* Os alunos puderam se expressar livremente, sempre sob a orientação dos professores. 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 29/04, produziram cartazes que retratavam os tipos diferentes de família existentes na sociedade (*traditional/gay family/lesbian family/family with adopted children/couple with pets*). Os alunos socializaram suas produções, que posteriormente foram expostas no mural da escola.

Ao final das oficinas descritas realizávamos sessões reflexivas, nas quais eram discutidos aspectos como o alcance dos objetivos propostos, pontos positivos e negativos das aulas, e discussões a respeito do papel de agentes transformadores na realidade da escola parceira. Enfatizo que os resultados deste estudo são parciais, devido à característica dessa publicação apenas duas sessões reflexivas e um questionário servirão de corpus para as reflexões dos bolsistas.

Um dos construtos que fundamentam esse estudo é a reflexão crítica colaborativa, e seu papel em despertar no profissional o desejo de enfrentamento das situações em busca de

novas soluções, facilitando mudanças e ultrapassando os limites da sala de aula (CELANI, 2009; CONTRERAS, 2002; PESSOA, BORELLI, 2011). Em uma das sessões reflexivas gravadas em áudio a professora supervisora do subprojeto (regente da sala de aula), reconhece que ao participar do subprojeto:

Além de ver meu crescimento como docente, percebi o crescimento e envolvimento dos bolsistas e isso é importante porque aprendemos juntos através do trabalho em equipe e dos nossos estudos na UEG. Tive dificuldades lógico, que nem tudo foi um mar de rosas, mas isso me ajudou a melhorar e perceber que cada dia devemos ser reflexivos para atender às necessidades dos nossos alunos e levá-los a um aprendizado para a vida. Essa experiência para mim retrata aquilo que falta nas escolas públicas: planejamento colaborativo, o que me fez repensar minha prática como docente. (PS³ – Sessão reflexiva 2)

Ao mencionar o planejamento colaborativo como forma de se adequar às necessidades dos alunos a PS reconhece também que a participação no grupo promoveu seu crescimento como profissional, levando-a a repensar sua prática, corroborando Figueiredo (2012) ao reforçar que a colaboração torna os envolvidos responsáveis pelas decisões, além de promover a co-construção de soluções para os problemas encontrados. No entanto, a PS reconhece logo a seguir, que os alunos envolvidos nas oficinas do turno vespertino demonstraram mudanças de atitude em relação às aulas de LI, no turno matutino também:

Essa experiência foi muito gratificante porque pude perceber nos alunos o crescimento e o interesse deles em relação às aulas de inglês. Tive também a experiência dessas aulas no turno matutino onde os bolsistas e a coordenadora participaram ativamente. Aprender é algo que me incentivou a continuar no projeto e buscar conhecimento. (PS – Sessão reflexiva 2).

Ainda no âmbito da aprendizagem dos alunos na escola pública, realidade em que atuam, alguns bolsistas comparam experiências de docência anteriores ao PIBID, identificando um dos aspectos que promovem maior interesse e motivação dos alunos em sala de aula de LI:

Sim, houve mudanças. Hoje vejo que é possível que os alunos da escola pública aprendam inglês através de métodos nada tradicionais, vejo que é possível trabalhar temas sugeridos pelo livro adaptando para a realidade do aluno. Gosto muito do ensino crítico embora tenha muito para aprender ainda. (B1 – Sessão reflexiva 1)

O fato de buscar adaptar a Matriz Curricular ao contexto dos alunos, de acordo com os fundamentos do ensino crítico, converge com Pessoa e Borelli (2011) ao afirmarem a importância de educar para a vida e não apenas ensinar a LI, mesmo que a bolsista reconheça

³ A professora supervisora será identificada como PS e a professora formadora como PF. Os acadêmicos bolsistas serão identificados como B1, B2, B3, B4, B5 e B6.

que ainda há muito para aprender. Ao mesmo tempo em que identificam a importância de adequar o currículo ao contexto dos alunos, os bolsistas compreendem o papel do planejamento, realizado em colaboração, na sua própria reflexão e crescimento, assim como para os alunos:

Eu já tive a oportunidade de substituir em Colégio regular em que eu planejava as aulas ministradas. Hoje após o PIBID eu entendo planejamento como algo muito mais profundo e reflexivo, e sei que será a partir dessas aulas que eu (como professora) terei o papel primordial de despertar a criticidade e a reflexão em meus alunos. (B2 – Sessão reflexiva 1).

Diante da ênfase que os bolsistas davam ao processo de reflexões críticas colaborativas como fator essencial ao desenvolvimento de atitudes docentes transformadoras, capazes de promover cidadãos conscientes das desigualdades sociais e de ajudar a mudar o mundo a partir de sua própria realidade, desenvolvi o questionário, o qual analiso parcialmente aqui. As respostas foram coletadas no encontro do subprojeto em 24/06/15. A partir de um trecho de Silvestre⁴ (2013) elaborei quatro questões⁵ que tratavam do papel de agente transformador do professor de LI. Após responderem ao questionário realizamos uma sessão reflexiva para comentar as respostas, a qual foi gravada em áudio. Algumas respostas são apresentadas e comentadas nesse estudo.

Ao serem indagados a respeito do que têm feito para serem considerados agentes transformadores, para mudar efetivamente alguma coisa em suas realidades, as respostas variaram desde à dúvida em saber se pode ser considerado verdadeiramente um agente transformador, à descrição minuciosa de suas ações, por se considerar como tal.

A gente não tem feito por completo, tem sido apenas uma participação em ações para a mudança. Acho que muito é da vontade, só de ter a vontade, a consciência de querer colaborar, você já está participando, fazendo a sua parte...transformando. (B6)

Acredito que minhas ações, reflexões, postura em geral tem servido de transformação mais a mim mesma. Minha visão de mundo e das coisas se ampliam a cada dia. Sem impor minhas convicções deixo transparecer em todos os ambientes que convivo tudo que tenho aprendido. (B2)

Eu não me considero uma agente transformadora. Mas acredito que passo por

⁴ “Das oficinas LE/inglês têm surgido bons resultados, como se fosse uma árvore que plantamos e colhemos os frutos. Hoje, cremos poder dizer, com satisfação, que estamos caminhando para atingir nosso ideal no ensino de LE/inglês na escola pública. Temos nos esforçado para exercer o papel de agente transformador em nossa missão docente. Certamente, não conseguimos atingir a todos/as alunos/as, mas **espalhamos as sementes** e percebemos que muitas já estão germinando” (SILVESTRE, 2013). Grifo nosso, destacando a metáfora que originou o título desse artigo.

⁵ No presente estudo serão analisadas as respostas às questões 1 e 2, transcritas a seguir. 1.Reflita sobre o seu papel de ‘agente transformador’. O que você tem feito de efetivo para ser considerado um/uma agente transformador/a? (na sala de aula, na sua casa, na universidade, no seu trabalho...). 2.No decorrer de sua participação do PIBID qual (quais) semente (s) está (estão) germinando?

transformações periódicas em minha vida, tanto acadêmica, no trabalho, em casa ou entre amigos, nós mudamos sempre, pois isso é o que a vida nos proporciona: tudo faz com que a gente mude, e conseqüentemente aquelas pessoas que têm contato com a gente muda também, através das nossas mudanças, nós mudamos o outro. Creio que enquanto eu mudo, também o meu próximo muda, um depende do outro, que estão diretamente interligados. Deste modo, no campo acadêmico quando passo por transformações, mudam os que estão ligados ao meu “eu”. (B3)

Nós mesmos não sabemos falar isso... Penso que exerço o meu papel de ‘agente transformadora’ no momento em que paro e reflito diante de qualquer situação, pois dessa forma consigo pensar no melhor a fazer de maneira que não agrida ninguém. (B5)

Ser professor é ser ‘agente transformador’. Independente de quanto tempo, se vocês estão lá na sala de aula, de alguma forma você está colaborando para a mudança de seu aluno. Ser professor é uma luta constante a gente tenta levar um pouco de valor, de princípios para que a gente possa devolver para a sociedade um ser humano com mais honestidade, respeito, mas temos que ter a convicção de nossas ideias. Não adianta só dizer e não agir de acordo com minhas convicções, a partir da minha casa, de qualquer esfera social ou cultural, da hora que a gente acorda até o fim do dia. (PS)

Quando eu comecei a conhecer os princípios do Letramento crítico minha vida, em todas as áreas virou de ‘pernas para o ar’, tudo que eu pensava e acreditava... me indagava: gente, mas será que tudo isso que eu sou, em que eu acredito, é socialmente estabelecido e eu me tornei essa pessoa assim, e comecei realmente a rever, a repensar tudo que eu pensava e a forma como eu agia também. Acho que não adianta tentar ser um agente transformador na sala de aula, na escola, e ao sair de lá a pessoa joga lixo na rua, faz intrigas, tem preconceito e trata as pessoas com descaso causando sofrimento. Conhecer o discurso socialmente estabelecido e as ideologias escondidas me ajudou a repensar alguns conceitos, e me tornar uma pessoa melhor. Acredito que estar consciente de tudo isso me ajuda a ser uma agente transformadora. (PF – Sessão reflexiva 2)

Apesar de apresentarem dúvidas quanto ao seu papel de ‘agente transformador’ as falas dos bolsistas revelam efetivamente que, ser consciente de sua responsabilidade como agente capaz de realizar mudanças nas vidas das pessoas, é fator fundamental para que o professor busque contemplar esse papel em sua trajetória. A participação efetiva no programa, as reflexões acerca dos construtos teóricos abordados nos encontros e o contato com a docência são fatores que considero como o adubo para semear as sementes de agentes transformadores na escola pública.

Ao responderem a segunda questão, a respeito das sementes que estão germinando, a partir da participação no PIBID, algumas merecem destaque:

Vejo esse projeto com tanta certeza de sua importância que para mim todas as sementes aqui plantadas não apenas germinaram, mas estão dando frutos. É assim que me vejo: um fruto do PIBID. (B2)

Vejo que o ensino crítico já faz parte da minha prática. Hoje não consigo ter o mesmo olhar que antes, ou seja, trabalhar o conteúdo em sala de aula sem levar o aluno a refletir, ver o que está por trás do texto, da imagem, do discurso. (B1)

Muitas sementes germinaram e germinam: a colaboração, a busca por novos saberes, o estímulo pessoal na busca e atualização dos estudos... (PS)

A semente do conhecimento, da prática docente, ser uma pessoa reflexiva. (B5)

Hoje acredito que pode haver um ensino de inglês na escola pública. (B3)

Acredito que sementes de professores reflexivos e críticos foram espalhadas. Creio também nas sementes que foram plantadas nos alunos: é possível aprender inglês na escola pública, é possível lutar contra a injustiça, é preciso lutar para que diminuir o sofrimento humano. Vejo sementes de esperança... (PF)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados revelam o quanto o subprojeto PIBID/UEG/LETRAS/INGLÊS/INHUMAS tem colaborado para uma aprendizagem diferenciada de LI na escola parceira, fundamentada nos princípios do letramento crítico e na educação transformadora. Outros estudos a respeito do mesmo subprojeto revelam o sucesso das aulas entre os alunos da escola parceira⁶. Entretanto, nesse estudo demonstrei principalmente, o desenvolvimento de práticas docentes por meio da reflexão e da colaboração, de habilidades de planejamento, seleção e criação de materiais didáticos criativos, além do crescimento profissional de todos os bolsistas envolvidos.

O presente trabalho vem acrescentar aos professores de LI a oportunidade de repensar sua prática, buscar a reflexão a respeito de suas ações e decisões. Além disso, colabora com ideias criativas para oficinas temáticas que podem ser realizadas em qualquer escola pública. Não queremos apresentar a solução para o insucesso do ensino de LI nas escolas públicas, mas certamente podemos apontar formas bem sucedidas de ensinar a LI no contexto árduo no qual a maioria dos professores atua. Além disso, fica claro que programas de iniciação à docência favorecem a formação contínua de professores, assim como a formação inicial dos mesmos, apresentando resultados louváveis a todos participantes e envolvidos.

REFERÊNCIAS

⁶ Para leitura aprofundada no viés das reflexões discentes a respeito do mesmo subprojeto vide Silvestre e Brossi, 2015 (no prelo): Uma proposta crítica de oficinas temáticas de inglês em uma escola pública: ações docentes e reflexões discentes.

BROSSI, G. C. Crenças e ações de uma professora de língua estrangeira (inglês) sobre o planejamento de curso e a aprendizagem: um estudo de caso. Brasília – DF: 2008.

CELANI, A. “Não há uma receita no ensino de Língua Estrangeira aprendizagem”/Org. por Daniela Almeida. Fala, mestre!, 2009. Disponível em: www.ne.org.br. Acesso em 03/2013.

FERREIRA, P. M. Expectativas e percepções de alunos/as professores/as acerca de suas vivências no estágio supervisionado de língua inglesa I. Monografia. Curso de Letras, UEG, Inhumas, 2013.

FIGUEIREDO, F. J. Q. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: _____ (Org.) *A Aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. UFG, 2006. p. 11-45.

_____. 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 da autonomia. Saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire*. – São Paulo : Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo, Cortez, 23ª edição.1989.

JORGE, M. L. S. Autonomia, colaboração e reflexão: o diálogo promovendo a emancipação de professores. *Revista Intercâmbio*, v. 15, 2006. Disponível em www.pusp.br/pos/lael/intercambio/pdf/jorge.pdf. Acesso em: 26 ago. 2014.

JORGE, M. L. dos S. 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.

LÜDKE, M. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas/Mega Lüdke, Marli E. D. A. André*. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária – EPU –, 1986.

MICCOLI, L. O ensino na escola pública pode funcionar, desde que... In: LIMA, D. C. de (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 171-184.

MOITA LOPES, L. P. *Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa*. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 31-59.

OLIVEIRA, E. C. Formadores de professores de língua inglesa: uma experiência de colaboração e reflexão. 2008. 234 f. Teses (Doutorado em estudos linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

OLIVEIRA, H. F. Esculpindo a profissão professor: experiências, emoções e cognições na construção das identidades docentes de licenciandos em Letras. 2013. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

PENNYCOOK, A. Towards a critical applied linguistics for the 1990s. *Issues in Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 8-28, 1990.

PESSOA, R. R. A reflexão interativa como instrumento de desenvolvimento profissional: um estudo com professores de inglês da escola pública. 2003. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. Reflexão crítica e colaborativa na formação do professor de língua estrangeira. In: PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. (Orgs.) *Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira*. Goiânia: Editora UFG, 2011. p. 59-80.

PESSOA, R. R. Formação crítica de professores se línguas estrangeiras. In: SILVA, Kleber Aparecido da. – DANIEL, Fátima de Gênova – KANEKO-MARQUES, Sandra Mari - SALOMÃO, Ana Cristina Biondo (Orgs.). *A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares – Volume I. Coleção: Novas perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 11*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. (p. 31-47).

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.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: *construindo uma crítica*. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. Ed - São Paulo: Cortez, 2005, p. 17-52.

RIBEIRO, S. A. Fontes de aprendizagem docente: uma investigação com uma professora de inglês da escola pública. In: PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. (Orgs.) *Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira*. Goiânia: Editora UFG, 2011. p. 127-144.

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. GOIÂNIA – GOIÁS, 2007.

SILVESTRE, V. P. V. Problematização da prática: momentos críticos de uma aula de inglês. In: PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. (Orgs.) *Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira*. Goiânia: Editora UFG, 2011. p. 81-94.

SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética?
In: JORDÃO, C. M. *et al.* (Org.). *Formação “desformatada”*: práticas com professores de
língua inglesa. Campinas: Pontes, 2011. p. 279-303.