

PIBID INGLÊS: UMA EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Juliane Regina TREVISOL (UNEB /DCH IV)¹

Regivania Almeida de LIMA²³

Resumo: Este trabalho vem descrever um relato de experiência de participação como professora supervisora em um subprojeto de PIBID/CAPES em Letras – Língua Inglesa na UNEB Campus IV Jacobina. O subprojeto *Oportunizando Perspectivas no Ensino da Oralidade em Inglês* teve como objetivo fomentar o desenvolvimento da habilidade oral em inglês, permitindo um maior contato e fortalecimento dos participantes (tanto da educação básica quanto da licenciatura) neste idioma. Ele foi desenvolvido nas séries iniciais do Ensino Fundamental II na Escola Estadual Padre Alfredo Haasler. A proposta teve como pressuposto metodológico a abordagem de ensino baseada em tarefas (*tasks*, em inglês) - *Task-based language teaching* (Ellis, 2004; Willis; Willis, 1996). As tarefas são atividades nas quais o aprendiz utiliza a língua-alvo para resolver determinado problema, jogar um jogo, etc. Como resultados, percebe-se que a participação como supervisora no subprojeto foi relevante, pois permitiu uma reflexão da prática pedagógica, através dos encontros de estudo, troca de experiências, leituras teóricas diversas e intervenções para o ensino da oralidade em inglês proporcionados pelo projeto. Isso tudo possibilitou à professora supervisora uma experiência enriquecedora e significativa de formação continuada, baseada na prática da pesquisa-ação que tem motivado uma melhor qualidade no ensino de língua inglesa na educação básica.

Palavras-chave: PIBID, língua inglesa, oralidade, formação continuada.

Abstract: This paper describes the experiences of a supervising teacher participating in a PIBID/CAPES project in Letras Língua Inglesa at UNEB Campus IV Jacobina. The project entitled *Oportunizando Perspectivas no Ensino da Oralidade em Inglês* aimed at instigating the development of the oral production skill in English, allowing a greater contact and strengthening of the participants, both elementary school and undergraduate students, abilities in this foreign language. The project was applied in the initial series of Ensino Fundamental II at the State School Padre Alfredo Haasler. The method used was based on tasks (*Task-based language teaching*, Ellis, 2004; Willis; Willis, 1996). Tasks were activities that required the learner to use the target-language to solve a problem or play a game, for instance. As a result, it is perceived that the participation of the supervising teacher on the project was relevant, since it permitted the teacher to reflect upon her classroom practice, through the study group meetings, the experience exchange, the various theoretical readings and interventions when teaching the oral skill, opportunities given by the project. Overall, it allowed the supervising teacher to experience a significant and enriching moment of continuing education, based on the research-action practice, that has motivated a more qualified teaching of the English language in the elementary school context.

Keywords: PIBID, English language, oral production, continuing education.

¹ Juliane Regina Trevisol, mestra em Língua Inglesa e Literatura Correspondente pela UFSC. Professora Assistente da UNEB – Licenciatura em Letras Língua Inglesa, Departamento de Ciências Humanas, Campus IV Jacobina. Coordenadora do subprojeto PIBID/INGLÊS/UNEB-Campus IV. E-mail: jutrevisol@hotmail.com.

¹ Regivânia Almeida Moreira Lima. Pós-graduada em Planejamento Educacional (UNIVERSO) e Metodologia do Ensino da Língua Inglesa (FACINTER). Professora de Língua Inglesa e Língua Portuguesa na Escola Estadual Padre Alfredo Haasler Professora supervisora no subprojeto PIBID/INGLÊS/UNEB-Campus IV. E-mail: regivaniem.lima@hotmail.com

1. Introdução

O propósito deste artigo é relatar a experiência enriquecedora vivenciada por mim como professora supervisora de um subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que faz um elo entre o Ensino Superior e a Escola Básica. Assim, primeiramente, serão mencionados de forma breve os objetivos do PIBID para, na sequência, apresentar a proposta do subprojeto PIBID/Letras/Inglês no qual tenho atuado na Escola Estadual Padre Alfredo Haasler em parceria com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IV/Jacobina, e refletir acerca das ações desenvolvidas, relatando assim de que modo o programa tem enriquecido minha prática pedagógica e fortalecido meus conhecimentos teóricos, o que tem resultado em uma experiência de formação continuada.

O PIBID foi criado em 2007 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que além de coordenar o alto padrão do Sistema Nacional de Pós-Graduação, passou a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para Educação Básica. O programa atende as Diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, aos princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e de normas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e atribuições legais da CAPES. E foi aprovado pelo Congresso Nacional através da Lei nº 11.502/2007 e consolidada pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2007.

Sabe-se que o PIBID tem dois grandes objetivos gerais: oportunizar aos estudantes do Ensino Superior a experiência do magistério de forma antecipada e melhorar a qualidade da Escola Básica que teve um fraco desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). De acordo com os resultados extraídos do Inep de 2011, tem-se a Bahia com índice de 2.9, Jacobina com 2.7 e a Escola Estadual Padre Alfredo Haasler, contexto de atuação da presente pesquisa, com 3.0. O programa vem atuando em diversas áreas através de subprojetos que têm o foco nas maiores dificuldades do ensino, coordenado por um professor da instituição superior supervisionado por uma professora da escola pública e auxiliado pelos alunos da universidade todos mediante a uma bolsa de incentivo e custeado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A UNEB atualmente desenvolve 39 subprojetos PIBID em 18 campi (Juazeiro, Irecê Senhor do Bonfim, Euclides da Cunha, Jacobina, Conceição do Coité, Serrinha, Eunápolis, Itaberaba, Seabra, Bom Jesus da Lapa, Santo Antônio de Jesus, Salvador, Barreiras, Caetité, Ipiaú, Guanambi e Teixeira de Freitas.). Deste modo, são 669 bolsistas de iniciação à docência, 79 bolsistas de supervisão e 26 escolas públicas parceiras atuando em conjunto. Cada subprojeto procura estreitar

os laços entre o Ensino Superior e a Escola Básica através de propostas que envolvem processos diversos tais como: observações do contexto escolar, planejamento e aplicação de ações, intervenções, oficinas variadas (artes, imagens, cinema, música), dentre outras atividades, todas pautadas por fundamentação teórica, grupos de estudo para formação dos participantes (bolsistas ou não), discussões de temas relevantes para cada contexto, produção de artigos e reflexões acerca do objeto em estudo pelos vários segmentos do subprojeto. Na Universidade do Estado da Bahia – Campus IV, instituição parceira do PIBID, por exemplo, têm sido desenvolvidas propostas ligadas às Licenciaturas de Letras Português, Letras Inglês, Educação Física e Geografia desde o ano de 2009, as quais atendem não só a cidade de Jacobina-BA, mas também os municípios no entorno, tais como Caem, Miguel Calmon, Varzea do Poço, Umburanas, Capim Grosso, Serrolândia, Quixabeira, Mirangaba, Ouroilândia, dentre outros. E é dentro deste contexto que se encontra o subprojeto em Letras – Inglês *Oportunizando Perspectivas de Ensino da Oralidade em Inglês*, no qual atuo como professora supervisora e que será melhor descrito a seguir.

2. A língua inglesa na atualidade e uma proposta de ensino da oralidade via PIBID

A globalização é um fenômeno que interliga o mundo, internacionaliza a economia e vem sendo potencializada pelas novas tecnologias. E, neste contexto, sabe-se do papel de destaque que a língua inglesa tem assumido em âmbito mundial, sendo hoje o meio pelo qual mais se socializa o conhecimento científico, língua franca de transações internacionais, sem falar na abrangência da tecnologia, especialmente com o acesso à internet hoje. Segundo David Graddol (2006) “o inglês está deixando de ser uma Língua Estrangeira para ser uma Língua Franca” que facilita a interação entre as nações e ajuda no crescimento econômico. Já Moita Lopes (2005) afirma que “o inglês é o latim dos nossos tempos”, certificando assim a importância do inglês para o mundo globalizado. Nesta mesma linha de pensamento, Berger (2005, p. 97) explica que “a maior quantidade de informação que circula hoje pela Net encontra-se em inglês”. Por conta deste cenário, não há como negar que esta seja a língua mais utilizada em termos de comunicação global nos dias atuais o que permite a alguns autores a nomearem „língua da globalização“ (LACOSTE; RAJAGOPALAN, 2005).

Com relação a este processo crescente de globalização e sua conexão com o inglês, Rajagopalan explica:

Estima-se que perto de 1,5 bilhão de pessoas no mundo – isto é, ¼ da população mundial – já possui algum conhecimento da língua inglesa e/ou se encontra em situação de lidar com ela em seu dia a dia. Acrescente-se ainda o fato ainda mais impressionante de que algo em torno de 80 a 90% da divulgação do conhecimento científico ocorre em inglês. Ou seja, quem se recusa a adquirir um conhecimento mínimo da língua inglesa corre o perigo de perder o bonde da história (2005, p.149).

Assim, compreendendo ser relevante desenvolver este conhecimento, o ensino da língua inglesa (LI) (ou de outra língua) como língua estrangeira (LE), dever da escola, deve proporcionar ao aprendiz desenvolver ferramentas de inclusão social, além de lhe dar o direito de sua formação integral para participar como cidadão ativo deste mundo global. Sabe-se ser a escola pública praticamente o único lugar de aprendizado deste idioma, em especial para as camadas mais populares que não têm acesso a cursos de idiomas pagos e, por isso, espera-se que o ensino desta língua seja significativo e eficaz para o aluno (BERNARDO, 2007, p. 98).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998; 2000; 2006) vem reforçar esta ideia explicando que o contato com a LE na escola deve possibilitar ao aprendiz:

vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo *uso* de uma língua estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões do seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo. [grifo nosso] (BRASIL, 1998, p. 67).

E essa vivência se torna essencial porque se considera a comunicação na LE como “uma ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional acadêmica ou pessoal” e que, segundo os PCNs de Ensino Médio (2000, p.31), “deve ser a grande meta do ensino de línguas estrangeiras Modernas no Ensino Médio”. Portanto, de modo geral, o que se espera do ensino de LI na escola pública é que este sirva para capacitar o aprendiz a usar esta língua para se comunicar, negociando e interagindo em situações diversas (BERGER, 2005, p. 11).

O ensino de inglês tem se organizado com base nas quatro habilidades linguísticas: compreensão escrita ou leitura (reading), compreensão oral (listening), produção escrita (writing) e produção oral (speaking). Essas habilidades são necessárias para o desenvolvimento completo dos aprendizes na inserção no mundo globalizado. Desse modo, a fim de se ampliarem as oportunidades de contato com a LI para fins comunicativos, pensou-se no desenvolvimento de uma proposta que viesse ao encontro desta necessidade, já que se compreende que a habilidade de compreensão e produção oral tende a ser um tanto quanto negligenciada no contexto escolar, devido a diversos fatores (número excessivo de alunos e carga horária em sala reduzida, por exemplo). Além disso, entende-se o desinteresse e principalmente frustração de muitos aprendizes com relação ao não desenvolvimento da capacidade comunicativa por estes não terem tido oportunidades de usar a língua oralmente em sala de (PAIVA, 2007). É seguindo estas perspectivas que nasce o subprojeto PIBID/Letras Inglês *Oportunizando perspectivas do ensino da oralidade em inglês*, a ser apresentado nos parágrafos seguintes.

O subprojeto PIBID/Inglês/UNEB do qual faço parte como professora supervisora, foi idealizado pela professora-coordenadora, coautora deste artigo. A proposta teve início em meados de 2012 e também

conta com a participação ativa de dez acadêmicos do curso de Letras-Inglês da UNEB - Campus IV, bolsistas de Iniciação à Docência (ID). Nosso campo de atuação são as séries iniciais do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Padre Alfredo Haasler, localizada no bairro da Missão em Jacobina. O objetivo maior do subprojeto, como já brevemente mencionado, é fomentar o desenvolvimento da habilidade oral em inglês para permitir um maior contato e fortalecimento da capacidade comunicativa neste idioma dos aprendizes tanto da escola regular quanto da academia. Entende-se que tal capacidade é muitas vezes tratada com indiferença no contexto escolar por diversos fatores, como a falta de preparo dos professores, falta de material adequado, número reduzido de aulas, número excessivo de alunos por sala, dentre outros. Tais fatores só vem a contribuir para um ensino da LE pautado na gramática e leitura, deixando de lado a habilidade comunicativa que é importantíssima para interação dos alunos neste mundo globalizado.

2.1 Fases do subprojeto PIBID Inglês: um ano de caminhada

O subprojeto PIBID/UNEB/Inglês aqui mencionado teve início em agosto de 2012 e teve término estipulado para dezembro de 2013. O mesmo oportunizou diversos diálogos, análises e ações, baseando-se principalmente na troca de experiências, na colaboração e negociação de coordenador, supervisor e alunos bolsistas. A perspectiva de pesquisa-ação (KEMMIS e MC TAGGART, 1988, apud ELLIA e SAMPAIO, 2001, p. 248) tem feito parte do desenvolvimento da proposta já que auxilia na investigação do contexto e do ensino e aprendizado de língua inglesa (especificamente a oralidade) por meio de uma „autoreflexão coletiva“ e do trabalho colaborativo entre os envolvidos com o subprojeto, tanto na escola quanto na universidade. Nos parágrafos seguintes serão apresentadas as fases do subprojeto: 1) inicialmente, juntamente com todos os segmentos do PIBID, conhecemos a proposta do subprojeto e discutimos sobre como seriam realizadas as observações do contexto escolar, o planejamento e as aplicações das tarefas (*tasks*), atividades fundamentadas teoricamente para oportunizar o trabalho com a oralidade em sala de aula; 2) em um segundo momento, nos subdividimos em equipes de planejamento/atuação, oficinas e aulas de prática de conversação em inglês.

Na 1ª fase do subprojeto (agosto de 2012 a janeiro 2013), logo após o conhecimento da proposta, ficou definido que teríamos: a) reuniões quinzenais para estudos de textos teóricos; b) observações durante três meses das minhas aulas nas séries iniciais do Ensino Fundamental II (6º e 7º anos) para que os alunos bolsistas pudessem ter as impressões iniciais das turmas; c) planejamentos de atividades voltadas para oralidade baseadas em *tasks* ou tarefas (WILLIS e WILLIS, 1996), que foram posteriormente aplicadas nas turmas observadas. Nestas tarefas os alunos, geralmente em pares, usavam a língua inglesa oralmente para resolver um problema, avaliar situações ou tomar decisões. Por exemplo, em uma tarefa com cartões contendo imagens de artistas variados bem como a nacionalidade de cada um deles, os alunos em duplas perguntavam e respondiam questões

relacionadas ao tema “country and nationality”, para, desta forma, descobrir qual a nacionalidade das celebridades (tarefa realizada em novembro de 2012). Ao final, após preencherem as informações de país e nacionalidade nos respectivos cartões, eles poderiam compartilhar com a turma quais artistas conheciam, quais os países de origem e nacionalidade dos mesmos, além de outros aspectos que viessem a conhecer dos artistas selecionados. Assim como esta, todas as ações do subprojeto foram devidamente acompanhadas por mim e pela coordenadora, através das reuniões que serviam tanto para discussões de material teórico como para acompanhamento e reflexão das ações desenvolvidas.

Na 2ª fase (ainda em andamento) iniciada em março de 2013, houve uma redistribuição do grupo dos bolsistas, que foram divididos em três equipes as quais permutariam as atividades do projeto a cada três meses. Esta subdivisão se fez necessária pela dificuldade encontrada pela coordenação em organizar os horários das atividades dos bolsistas ID dentro do projeto, uma vez que vinham de semestres diferentes (do segundo ao oitavo) e turnos distintos (matutino, vespertino e noturno) na universidade, e considerando-se que as atividades do subprojeto não poderiam acarretar prejuízos às responsabilidades dos acadêmicos com sua formação na UNEB. Desse modo, nos reorganizamos em: 1) *equipe de planejamento* (com quatro componentes), que trabalha juntamente comigo, discutindo, analisando e contribuindo com atividades com foco na habilidade comunicativa no planejamento das aulas do 6º ano e aplicando-as; 2) *equipe de oficinas temáticas* (com três componentes), que trabalha preparando e aplicando oficinas semanais em inglês à cerca de vinte alunos da escola que vem voluntariamente em horário extra-classe para participar de atividades que envolvam a questão da oralidade; 3) *equipe de oficinas de conversação* (com três componentes), que prepara atividades de conversação aplicadas semanalmente para o nosso grupo, com o objetivo de melhorar nossa prática oral e grau de segurança para o uso da Língua Inglesa em sala.

As atividades de todas as fases são acompanhadas por mim e pela coordenadora de área, através de encontros regulares e relatórios feitos pelos bolsistas, nos quais podemos discutir os textos teóricos e artigos lidos, além de termos um momento de reflexão colaborativa sobre o andamento da proposta. Estes momentos de autoreflexão são vinculados à perspectiva metodológica da pesquisa-ação (MOITA LOPES, 1992, dentre outros), que têm servido de base para o planejamento e desenvolvimento das nossas ações, uma vez que, segundo Tripp (2005), ela serve como “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (p. 445). Dessa forma, temos procurado investigar nossa própria prática, ao invés de servirmos apenas como consumidores de pesquisa já pronta (MOITA LOPES, 1992, p.17).

2.2 Procedimentos metodológicos: abordagem de ensino baseada em tarefas

O trabalho da 1ª fase teve como pressupostos metodológicos a abordagem de ensino baseada em tarefas, em inglês *task-based language learning and teaching* (ELLIS, 2003). De modo geral, as tarefas ou *tasks* são atividades que fazem com que o aprendiz utilize a língua-alvo para resolver um determinado problema ou produzir algo com um propósito definido (WILLIS e WILLIS, 1996). Essas atividades normalmente seguem passos pré-estabelecidos (fase pré-tarefa, ciclo de tarefa, fase pós-tarefa). A abordagem de ensino/aprendizagem com tarefas se popularizou na última década do século XX e está ligada à abordagem comunicativa, tendo como autores principais Ellis (2003), Nunan (1989; 2004), Willis e Willis (1996), Skehan (1996), dentre outros.

A fim de facilitar nossa compreensão acerca do que se entende pela abordagem que faz uso de *tasks* na sala de aula, Willis e Willis (1996) explicam que toda tarefa é

uma atividade orientada por um objetivo específico na qual os alunos usam a língua para alcançar um resultado real. Em outras palavras, os alunos utilizam a qualquer recurso que possuem da língua-alvo a fim de resolver um problema, fazer um quebra-cabeça, jogar um jogo ou compartilhar e comparar experiências. (WILLIS; WILLIS, 1996, p.53) [tradução nossa]⁴.

Já para Nunan (1989; 2004), a tarefa é um pedaço do trabalho pedagógico, uma atividade

que envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo, enquanto sua atenção está focada em mobilizar os seus conhecimentos gramaticais.” (NUNAN, 1989, p.4) [tradução nossa].⁵

Para a proposta do subprojeto, optamos por usar como base de estudo para a construção das atividades a definição de Willis e Willis (1996) por melhor se adaptar ao nosso contexto de sala de aula, uma vez que nosso objetivo era promover o desenvolvimento da habilidade oral através de atividades que permitissem ao aprendiz utilizar a língua-alvo (inglês) para desenvolver ações relacionadas ao seu dia a dia (como jogos, solução de problemas, quebra-cabeças, dentre outros), ações estas que fossem mais dinâmicas e lúdicas, que pudessem motivar o aprendiz a participar mais ativamente das aulas de inglês. O modelo de tarefas proposto por Willis e Willis é dividido

⁴ A goal-oriented activity in which learners use language to achieve a real outcome. In other words, learners use whatever target-language resources they have in order to solve a problem, do a puzzle, play a game, or share and compare experiences (WILLIS & WILLIS, 1996, p.53).

⁵ A pedagogical task is a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge. (NUNAN, 1989, p.4)

em três fases distintas: fase pré-tarefa, fase ciclo de tarefas, e fase do foco na língua. Esse modelo tende a desenvolver a habilidade de expressão oral, já que o aluno, como já mencionado, deve fazer uso da língua inglesa (buscando todo o conhecimento que ele já possui) para atender ao objetivo proposto na atividade (por exemplo, resolver um quebra-cabeças).

Já a 2ª fase foi iniciada com a leitura e discussão do livro *Techniques e Principles in Language Teaching* de Diane Larsen-Freeman (2002). Através deste material, discutimos sobre os vários métodos de ensino que tem sido propostos até a atualidade – dentre eles, o da Gramática-Tradição, o método Direto, o Audiolingual, o Comunicativo, o de Instrução com base no Conteúdo (*Content-based Instruction*), o com base em Tarefas (*Task-based Language Teaching*), além de outros - e pudemos perceber que, na realidade, cada professor com sua experiência é o próprio construtor do seu método de ensino. Isso se dá através de constante análise, reflexão, experimentação e capacidade de adaptação de métodos já conhecidos (ou não) de acordo com sua realidade e a necessidade de sua classe. É nesse momento que nós, professores, nos percebemos também como construtores da teoria e não meros consumidores da mesma, como afirma Larsen-Freeman (2002, p.11).

Esta segunda fase tem sido bastante produtiva em termos de construção de conhecimento, uma vez que tivemos a oportunidade de nos aprofundar, através novamente das leituras e encontros de estudo, em vários temas relacionados ao ensino e aprendizagem de línguas, tais como questões de motivação, de afetividade, de crenças de professores e alunos de LEs, da tomada de consciência dos nossos estilos de aprendizagens (e dos alunos) e das diferenças individuais (DORNYEI, 2005), que influenciam diariamente e de tantas formas o percurso de aprendizado dos nossos alunos.

De modo geral, com essas leituras podemos compreender que o professor da Língua Inglesa é quem cria seus próprios métodos de ensino, quem procura melhor conhecer seus alunos a fim de levar em conta as diferenças individuais da turma ao construir seu planejamento, ao selecionar as atividades que poderão mais efetivamente proporcionar a este aluno que obtenha sucesso no final do processo de aprendizagem da LE, neste caso a Língua Inglesa. Assim, percebemos mais claramente a complexidade do ato de ensinar, e também do ato de aprender; verificamos o quão essencial é estarmos constantemente refletindo nossa prática em sala de aula e buscando suporte através do conhecimento teórico-científico, a fim de podermos, como já falando anteriormente, não só „consumir“ teorias, mas principalmente teorizar, pesquisar na sala de aula, enfim, construir nossas próprias formas de ensinar e aprender, dentro das necessidades do contexto no qual atuamos.

3. Supervisão: reflexões acerca da experiência no PIBID-Inglês

A minha experiência como professora supervisora no subprojeto do PIBID *Oportunizando perspectivas do ensino da oralidade em inglês* veio, em um primeiro momento, como um apoio que me ajudaria a melhorar a minha prática pedagógica. Fiquei muito feliz com o convite, pois como a escola na qual ensino é de pequeno porte, sou a única professora de inglês e estava sempre sozinha com minhas dúvidas e expectativas sobre o ensino desta língua. Mas ao passar esse primeiro momento, conhecendo melhor a proposta, percebi que iria muito além. Neste ponto surgiram alguns receios e medos de não conseguir atender as expectativas do subprojeto, a começar pelos três meses de observações feitas pelos alunos bolsistas em minhas aulas. Isso porque tinha consciência do meu pouco preparo para o ensino da oralidade em inglês, devido a minha „má formação“ na área, pois cursei Licenciatura em Letras Habilitação em Português/Inglês e Literaturas em 1998 no Campus IV da UNEB Jacobina-Ba. E considero sim que tive uma „má formação“ porque o ensino da Língua Inglesa foi deficiente por não haver no programa do curso muito espaço para esta língua, já que o tempo era dividido entre Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas. As disciplinas que eram voltadas para Língua Inglesa foram pouquíssimas e ministradas em língua portuguesa, levando, portanto, ao não aprimoramento do inglês, tornando-se um curso falho por esta razão.

Com o passar do tempo fui adaptando-me a situação e criando vínculos com os alunos bolsistas e a coordenadora. Através dos encontros para a discussão de textos e análise das observações fui ganhando forças para superar aqueles medos e anseios do início da jornada. Notei efetivamente que eu também era importante no processo da troca de experiência e principalmente em ajudar os alunos na vivência do magistério, através dos planejamentos que fazíamos juntos e na aplicação das tarefas nas turmas do PIBID, tarefas essas que seguem passos pré-estabelecidos e que utilizam a língua-alvo para se resolver um determinado problema, por exemplo.

Passado o processo de adaptação, senti que cresci e estou crescendo bastante com os encontros quinzenais, pois são momentos que servem para mim como uma formação continuada, possibilitando diversas leituras e discussões de teóricos que ajudam na minha prática pedagógica, através das reflexões do processo de ensino gerando uma retomada na ação aplicada. Neste momento descobri que o professor, antes de ser pesquisador, é um experimentador, pois utiliza de saberes práticos e não teóricos que são vivenciados com seus alunos em sua sala de aula, através da reinterpretação e ressignificação da sua experiência. Assim, então, nós estamos sempre a experimentar na sala de aula, fazendo assim dela um laboratório também de pesquisa, já que analisamos e refletimos sobre os resultados de um dado momento (ou atividade, por exemplo) a fim de modificá-la para melhorar nossa prática diária, para melhorar o aprendizado.

Na sequência, com a redistribuição das atividades do PIBID Inglês em três grupos - planejamento, oficinas e aulas de conversação -, conforme mencionado anteriormente, os bolsistas

ID se reorganizaram e de três em três meses revezavam as ações do projeto. Com isso, o trabalho deixa de ter uma única direção, o da sala de aula regular, e passa a ser ampliado para três vertentes, aumentando o leque de experiências vivenciadas pelos alunos-bolsistas e, conseqüentemente, por mim, oportunizando-me auxiliar os estudantes também com informações que serviriam de base para o trabalho de planejamento e implementação das oficinas temáticas, interagindo com as discussões e reflexões sobre a avaliação do trabalho desenvolvido.

Quanto às reuniões de conversação, tenho sentido desde o início dificuldades com esta experiência por não estar no mesmo nível que os alunos bolsistas quanto ao aspecto oralidade (ouvir e falar com naturalidade em inglês); fico, às vezes, um pouco constrangida durante as atividades, o que me causa um entrave. Porém, existe um lado muito bom no grupo de conversação que é o fato de as aulas serem criativas e bem planejadas, levando-me a querer adaptá-las para serem aplicadas em minhas turmas. Esses momentos também têm servido de incentivo para que eu possa voltar a estudar a língua, principalmente no que diz respeito à habilidade comunicativa (oralidade), pois sei que só assim vencerei minhas dificuldades com relação a esta questão.

4. Considerações finais

Este artigo teve como propósito geral apresentar as atividades desenvolvidas pelos participantes do subprojeto PIBID-Inglês *Oportunizando perspectivas de ensino da oralidade em inglês* da UNEB Campus IV e mais especificamente relatar e refletir acerca de minha experiência como professora supervisora durante um ano de atividades desenvolvidas dentro do programa.

A participação como supervisora no subprojeto do PIBID tem sido, desde o início, muito enriquecedora e significativa, pois tem possibilitado perceber novas perspectivas sobre o ensino da oralidade e demais habilidades em inglês. Durante o desenvolvimento da proposta, pude melhor relacionar a teoria com a prática, especialmente através da elaboração, análise e aplicação de tarefas (*tasks*, WILLIS e WILLIS, 1996) na minha sala de aula, investigando e refletindo acerca da minha própria prática através da metodologia de pesquisa-ação (CAVALCANTI e MOITA LOPES, 1991; MOITA LOPES, 1992). Segundo Crookes (1993 *apud* MATRAVOLGYI DAMIÃO, 2013).

A utilização da pesquisa-ação como forma de promover a reflexão crítica sobre o ensino e sobre o contexto político em que os professores se encontram tem um potencial importante na busca contínua de se aprimorar o ensino de línguas. (CROOKES, 1993 *apud* MATRAVOLGYI DAMIÃO, 2013 p. 694).

A minha prática e dos demais participantes dentro do projeto foi baseada em leituras e discussões de textos teóricos, artigos variados, além de observações do contexto de atuação, desenvolvimento e aplicações de atividades (tarefas, especialmente), todas pautadas em diagnóstico, análise, avaliação dos resultados e reflexões acerca do que poderia ser melhorado. Assim, a troca de experiências e reflexão coletiva (PENAGOS, 2005) entre todos os atores do PIBID - a

coordenadora de área, a professora supervisora e os bolsistas ID -, pôde proporcionar uma maior interação entre a Universidade e a Escola Básica. Essa reflexão coletiva possibilita que se redefinam novas propostas de ensino, podendo levar a uma verdadeira transformação na educação, já que tende a impulsionar a retroalimentação, através do processo de ação, reflexão e ação.

Com tudo o que fora apresentado, percebo que minha participação no subprojeto foi muito importante, pois pude não só contribuir como co-formadora, auxiliando os alunos bolsistas a vivenciar o magistério antecipadamente, mas também pude repensar minha prática, servindo-me como um momento de formação continuada. Esta parceria pode qualificar meu trabalho docente, me proporcionando utilizar os conhecimentos teóricos para reinterpretar e ressignificar o ensino da Língua Inglesa, através dos meus conhecimentos práticos, sempre partindo da tríade ação-reflexão-ação, o que, por fim, proporcionou um desenvolvimento profissional além de minhas expectativas. Esta experiência tem me motivado a avançar cada vez mais, tanto na minha prática pedagógica quanto pessoal; tem me auxiliado a vencer meus medos e entraves quanto ao ensino da habilidade comunicativa em inglês.

Consequentemente, a atuação do PIBID tem melhorando, mesmo que indiretamente, a qualidade do ensino na Educação Básica dentro do contexto no qual atuo. Isso porque se pôde perceber um aumento de produtividade e a redução de reprovações dos aprendizes na disciplina de Língua Inglesa na Escola Estadual Padre Alfredo Haasler. Em 2011, o índice de reprovação era de 18,8%, tendo baixado para 13,7% no final de 2013. Isso mostra, possivelmente, que tais parcerias como a do PIBID/UNEB e escola podem vir a beneficiar diretamente a qualidade do ensino na educação básica.

Por fim, entendo que a CAPES, juntamente com propostas como a do PIBID, tem cumprido seu papel de unir educação básica e universidade a fim de fortalecer a educação no contexto escolar e a formação docente. Espero que o PIBID continue abrindo novos caminhos para todos os segmentos em diversas áreas, pois esta experiência de ligação mais efetiva entre a universidade e a escola básica é ímpar, já que contribui diretamente para a formação de todos os envolvidos. Além disso, espero também que o curso de Inglês da UNEB-Campus IV Jacobina possa continuar refletindo a questão do ensino e aprendizagem da língua inglesa na região, criando projetos para serem viabilizados e aplicados para os professores da área que estão sedentos por uma renovação de seus conhecimentos. Propostas assim são de grande valia tanto para a comunidade acadêmica quanto escolar, uma vez que podem vir a contribuir de forma mais significativa com a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras em contextos variados.

Referências

BRASIL. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira – 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.
BRASIL. MEC/SEB. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: MEC, 2006.

BERGER, M. A. F. **O papel da língua inglesa no contexto de globalização da economia e as implicações do uso de NTICs no processo de ensino aprendizagem desse idioma**. São Cristóvão- SE: NPGED. Dissertação de Mestrado, 2005.

BERNARDO, A. C. Língua inglesa na escola pública e a relação com o saber. **Interdisciplinas**, v.4, n.4, p. 94-105, jul-dez, 2007.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES. Implementação de pesquisa na sala de aula no contexto brasileiro. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, nº 17, p. 133-144, 1991.

DÖRNYEI, Z. **The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition**. New York/London, Routledge, 2005.

ELIA, M.F., SAMPAIO, F.F. Plataforma Interativa para Internet: Uma proposta de Pesquisa ção a Distância para professores . **Anais do XII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**, 102 - 109, 2001.

ELLIS, R. **Task-based language learning and teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

GRADDOL, D. **The Future of English? A Guide to forecasting the popularity of the English Language in the 21 century**. United Kingdon: The English Company, 2006.

LACOSTE, Y (org.); RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

MATRAVOLGYI DAMIÃO, S. **Pesquisa-ação, análise continuada de necessidades e negociação: uma possibilidade metodológica**. Disponível em: <http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/60_Silvia_Matrazvolgyi_Damiaio.pdf>. Acesso em: 9 out. 2013.
MOITA LOPES, L. P. Tendências atuais da pesquisa na área de ensino e aprendizagem de línguas no Brasil. **Letras**, Santa Maria, jul/dez. 1992

MOITA LOPES, L. P. Inglês no Mundo Contemporâneo: Ampliando Oportunidades sociais por meio da educação. Conferência, **TIRF**, 2005.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

NUNAN, D. **Task-Based Language Teaching**. University of Hong Kong: Cambridge University Press, 2004.

PENAGOS, R. A. La Producción do conocimiento em la investigación acción pedagógica (IEPE) Balance de una experimentación. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31, n.3, p.503-519, set/dez, 2005.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: Por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Yves (org.); RAJAGOPALAN, Kanavillil. **A geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.135-159.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n. 3, pp. 443-466, set/dez. 2005.

WILLIS, J.; WILLIS, D. **Challenge and change in language teaching**. Oxford: Heinemann/Mac Millon ELT, 1996.