



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS- LÍNGUA INGLESA

**A LEITURA COMO FERRAMENTA DE FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE E
DISCENTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DO PLANO DE ATIVIDADES DO
SUBPROJETO PIBID LETRAS-LÍNGUA INGLESA**

FERNANDA MARABELLY DE OLIVEIRA VERAS

Cajazeiras – PB

2017

FERNANDA MARABELLY DE OLIVEIRA VERAS

**A LEITURA COMO FERRAMENTA DE FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE E
DISCENTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DO PLANO DE ATIVIDADES DO
SUBPROJETO PIBID LETRAS-LÍNGUA INGLESA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura
Plena em Letras - Língua Inglesa, do Centro de
Formação de Professores da Universidade Federal
de Campina Grande (UFCG), como parte dos
requisitos necessários para a obtenção do título de
licenciado em Letras- Língua Inglesa

Área de Concentração: Língua e Linguagem

Orientador: Prof. Me. Fabiane Gomes da Silva

Cajazeiras – PB

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

V4761 Veras, Fernanda Marabelly de Oliveira.
A leitura como ferramenta de formação identitária docente e discente: uma análise a partir do plano de atividades do subprojeto PIBID letra-língua inglesa / Fernanda Marabelly de Oliveira Veras. - Cajazeiras, 2017.
57f.: il.
Bibliografia.

Orientador: Prof. Me. Fabiane Gomes da Silva.
Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Inglesa) UFCG/CFP, 2017.

1. Língua inglesa. 2. Formação docente. 3. PIBID. 4. Leitura. 5. Ensino.
I. Silva, Fabiane Gomes da. II. Universidade Federal de Campina Grande.
III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS CDU - 811.111:377.8

FERNANDA MARABELLY DE OLIVEIRA VERAS

**A LEITURA COMO FERRAMENTA DE FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE E
DISCENTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DO PLANO DE ATIVIDADES DO
SUBPROJETO PIBID LETRAS-LÍNGUA INGLESA**

Aprovada em 11/09/2017

Banca Examinadora

Fabione Gomes da Silva

Prof. Me. Fabione Gomes da Silva

(Orientador)

Luciana Parnaíba de Castro

Prof^a. Me. Luciana Parnaíba de Castro

(Examinador interno - UFCG)

Marcílio Garcia de Queiroga

Prof. Dr. Marcílio Garcia de Queiroga

(Examinador interno - UFCG)

Prof^a. Esp. Daniela Miguel de Sousa Morais

(Suplente - UFCG)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me concedido saúde, sabedoria e forças, para sanar as dificuldades encontradas durante o desenvolvimento deste trabalho.

À minha família, namorado e amigos, por todo amor, compreensão e apoio para a conclusão desta etapa tão importante na minha vida.

Ao meu querido orientador Me. Fabiane Gomes da Silva, não somente pelo empenho, dedicação, paciência e incentivo no trabalho de orientação desta pesquisa, mas por toda a contribuição positiva enquanto pessoa.

Aos professores da banca, os quais tenho grande admiração, Me. Luciana Ferreira Parnaíba e Dr. Marcílio Garcia de Queiroga pela disponibilidade e contribuições para essa pesquisa.

A todos os professores que me acompanharam durante a graduação.

Aos meus colegas de curso, pelo carinho e companheirismo demonstrado nestes anos de convivência.

Ao Programa PIBID, pela experiência a mim concedida, pelas oportunidades, discussões, aventuras e pelos amigos que fiz por meio deste maravilhoso programa.

A todos que contribuíram de forma direta ou indiretamente para a realização desse trabalho.

“Educar verdadeiramente não é ensinar fatos novos ou enumerar fórmulas prontas, mas sim preparar a mente para pensar.”

Albert Einstein

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CFP - Centro de Formação de Professores

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ID – Iniciação à Docência

IES - Instituição de Ensino Superior

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PEC - Proposta de Emenda Constitucional

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPP - Projeto Político Pedagógico

TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Mecanismos e capacidades envolvidas no processamento do texto.....	29
--	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Operações básicas do processo de leitura a partir da decodificação e da compreensão do texto.....	31
QUADRO 2: Etapas de desenvolvimento da leitura.....	32

RESUMO

A aprendizagem de Língua Inglesa nos dias atuais ocupa um papel importantíssimo no que diz respeito aos inúmeros efeitos positivos que a sua aprendizagem proporciona, tais como: acesso a informações, aprimoramento profissional, socialização e reflexão cultural. Diante destes fatores, o ensino de inglês baseado em fundamentos gramaticais já não se adequa às recomendações dos documentos oficiais como a BNCC e os PCN. No contexto atual, a aquisição desta língua precisa ser desenvolvida tendo a comunicação, a formação de sentidos e a interpretação textual como pontos de partida. Assim, a partir da leitura e exploração de diferentes gêneros textuais, o professor pode ter condições de desenvolver aprendizagens críticas, interpretativas e ativas em seu contexto. Portanto, para que o professor atinja estes objetivos, a sua formação inicial precisa ser bem desenvolvida, apresentando a teoria como suporte para a prática, em constante reflexão. Partindo deste princípio, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) proporciona aos estudantes de Licenciatura o contato direto com o ambiente escolar e a sala de aula, garantindo que haja uma maior reflexão acerca dos diversos aspectos que rodeiam o ensino, contribuindo para a formação identitária do professor e para uma futura prática profissional mais fundamentada. Esta pesquisa, de cunho qualitativo-interpretativo, tem como objetivo analisar o Plano de atividades do Subprojeto PIBID Letras-Língua Inglesa do CFP-UFMG, documento que alicerça as ações desenvolvidas no projeto, e mostrar que a visão de leitura como instrumento de construção identitária no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, fundamentado com a experiência no PIBID, contribui para uma melhor formação docente, com atuações mais solidamente embasadas em sala de aula.

Palavras-chave: Leitura; Formação identitária; Formação docente; PIBID.

ABSTRACT

The English language learning nowadays takes an important role in relation to the many positive effects of its learning, such as: access to information, professional enhancement, socialization and cultural reflection. Against these factors, grammar-based English teaching no longer suits the recommendations of official documents such as the BNCC and the PCNs. In the current context, the acquisition of this language needs to be developed having communication, formation of meanings and textual interpretation as starting points. Thereby, from the reading and exploration of different textual genres, the teacher can be able to develop critical, interpretive and active learners in their historical context. Therefore, in order for the teacher to achieve these goals, his initial training needs to be well developed, presenting the theory as a support for the practice, in constant reflection. Based on this principle, the Institutional Scholarship Initiative Program (PIBID) provides undergraduate students with direct contact with the school environment and the classroom, ensuring that there is a greater reflection on the various aspects that surround teaching, contributing to the identity formation of the teacher and to a more grounded future professional practice. This qualitative-interpretive research aims to analyze the PIBID's Activity Plan of the Subproject - English Language from CFP-UFCG, the document that establishes the actions developed in the project, and it will show that the reading vision as an instrument of identity construction in the process of teaching and the learning English Language, based on the experience from PIBID, contributes to a better teacher education, with more solidly grounded actions in the classroom.

Key-words: Reading; Identity formation; Teacher training; PIBID.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	14
1.1 O professor de Língua Inglesa	18
1.2 O ensino de Língua Inglesa como lugar de construção de sujeitos	21
2. A LEITURA COMO FERRAMENTA DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E DISCURSIVA	25
2.1. Leitura: conceituação e etapas de processamento	28
2.2. A leitura como instrumento de construção do sujeito	33
3. A IMPORTÂNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE	36
3.1. O Subprojeto PIBID Letras-Língua Inglesa do CFP-UFCG	39
3.2. A leitura como ferramenta de formação identitária docente e discente: uma análise a partir do plano de atividades do subprojeto PIBID Letras- Língua Inglesa.	42
3.2.1. <i>Estrutura do Plano de Atividades do Subprojeto PIBID – Letras – Língua Inglesa</i>	42
3.2.2. <i>Visões de Língua, Linguagem e Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa</i>	44
3.3.3. <i>A leitura como instrumento de formação identitária</i>	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS	51

INTRODUÇÃO

A Língua Inglesa (LI) exerce uma grande influência linguística no contexto mundial, uma vez que, sendo caracterizada como Língua Franca, se disseminou ao redor do mundo, tornando-se um mecanismo de integração e comunicação entre pessoas de diferentes países, nacionalidades e culturas. Diante disso, a sua aprendizagem se faz necessária, pelo fato de que, por meio deste idioma, é possível o acesso à uma gama de informações vindas de diferentes regiões do mundo. Neste contexto, é indispensável a sua aprendizagem efetiva, tomando como ponto de partida a interpretação e a reflexão de textos, como representações reais das práticas sociais mediadas pela língua(gem), para não somente compreender a estrutura da língua, mas principalmente, desenvolver as habilidades comunicativas, podendo assim, entender a comunicação e interpretação como ponto central no processo de ensino - aprendizagem, a partir da leitura de diversos gêneros textuais, desenvolvendo assim, a criticidade do aluno, tornando-o um sujeito ativo e instruído sobre o seu papel de cidadão.

Entendemos a este respeito que, o professor de LI atua como peça fundamental do processo, pois se constitui como mediador do conhecimento, estimulando a autonomia e transformando o estudante no agente responsável pelo gerenciamento do seu próprio conhecimento. Neste sentido, para que estas ações sejam colocadas em prática, é necessária uma formação sólida deste professor, vinculada a um exercício docente que possibilite o paralelo entre a teoria e a prática. Partindo deste princípio, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) se caracteriza por possibilitar esta interação, proporcionando a estudantes de Licenciatura, o contato direto com o ambiente escolar e a sala de aula, garantindo que haja, durante o decorrer do curso, uma maior reflexão acerca dos diversos aspectos que rodeiam o ensino, formando assim a identidade do professor, além de contribuir para uma futura prática profissional mais fundamentada.

Neste contexto, esta pesquisa de cunho qualitativo-interpretativo (BORTONI-RICARDO, 2008), busca mostrar que a visão de leitura como instrumento de construção identitária no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, fundamentado com a experiência no PIBID, contribui para uma melhor formação docente, com atuações mais solidamente embasadas em sala de aula. Para tanto, o Plano de atividades do Subprojeto PIBID Letras-Língua Inglesa do CFP-UFCG, documento que fundamenta estas ações, será analisado, tendo como objetivo avaliar em que medida as concepções sobre leitura, influenciam a prática docente dos professores de inglês nas escolas de ensino básico.

Diante do exposto, esta pesquisa está dividida em três capítulos. O capítulo I comentará a respeito da importância da LI e do seu ensino na educação básica, descrevendo aspectos sobre o professor de inglês e como o ensino de LI se caracteriza como um lugar de construção de sujeitos. O Capítulo II dará ênfase à leitura, descrevendo suas etapas de processamento bem como a sua influência na construção identitária dos indivíduos em aulas de LI. O capítulo III foi destinado à descrição e análise do plano de atividades do Subprojeto PIBID Letras Língua Inglesa, considerando a importância do Programa PIBID para a formação docente. Ainda neste capítulo, serão exploradas as visões de língua, linguagem e ensino e aprendizagem de LI, analisando como estas visões aliadas à experiência proporcionada pelo programa PIBID atuam como instrumento de formação identitária dos futuros professores de Inglês.

1. O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Atualmente a LI está cada vez mais incorporada no cotidiano brasileiro. Devido aos avanços tecnológicos e a globalização, o inglês se caracteriza hoje como Língua Franca, sendo “utilizada majoritariamente em situações envolvendo falantes de diferentes línguas maternas e não exclusivamente em interações que tenham como interlocutores privilegiados ou falantes nativos” (GIMENEZ, 2017, P. 594). Neste sentido, podemos pensar que o inglês nos dias atuais, tem unido nações e indivíduos de diferentes partes do planeta, não necessariamente nativos, como norte-americanos ou ingleses, em contextos de interação dialógica, como a principal ferramenta de materialização das situações comunicativas em nível mundial. Rajagopalan (2004 apud RAJAGOPALAN, 2009) designou o termo *world english* para caracterizar a LI como sendo não pertencente unicamente a povos nativos. Em suma, o que o teórico defende é que a LI não possui ‘dono’, sendo pertencente a todos aqueles que dela fazem algum uso nas diversas situações de práticas sociais situadas, por mais limitada ou restrita que ela seja, como apenas consultar bibliografia, ouvir músicas, ler manuais de instrução etc. (RAJAGOPALAN, 2009, p. 42 apud LIMA, 2009).

É interessante reiterar que o efeito de disseminação que a globalização proporcionou à LI tem influenciado diretamente o Brasil. É possível notar que palavras novas têm surgido na língua portuguesa, partindo da influência que o inglês exerce sobre os meios de comunicação e a internet. Também é importante atentar para a nomenclatura de vários produtos e marcas nacionais, que são divulgados em LI como forma de marketing e a grande mudança linguística que a LI tem proporcionado aos brasileiros atualmente. Em exemplo, são as palavras *crush*, *selfie*, *mouse*, *planner*, *notebook* e *makeup*, incorporadas no português por meio da internet em contextos informais.

Nestas circunstâncias, é possível notar que, muito embora sejamos falantes de inglês podemos considerar a LI como sendo parte de nossa realidade, pois está presente nas mais variadas esferas de comunicação, seja do mundo formal do trabalho ou em conversas cotidianas nas redes sociais. Diante desta observação, a busca pelo aprendizado dessa língua tem se tornado cada vez mais necessária, ou praticamente obrigatória, diante das relações interpessoais exercidas pelo ser humano e a facilidade dessas relações geradas pelo avanço tecnológico.

A busca pelo domínio da LI tem se tornado não somente significativa para o desenvolvimento profissional dos aprendizes, mas uma necessidade fundamental. Sendo assim, caracterizar este aprimoramento da língua unicamente como forma de promoção profissional é,

sem dúvidas, um conceito raso, vista a magnitude de contribuições positivas que o aprendizado e uso desta língua proporcionam ao falante em todas as esferas sociais em que este se insere. A esse respeito, Jorge (2009) destaca que:

O caráter educativo do ensino de uma língua estrangeira está nas possibilidades que o aluno pode ter de se tornar mais consciente da diversidade que constitui o mundo. As múltiplas possibilidades de ser diferente, seja pela cultura, seja pelas identidades individuais, podem fazer com que o indivíduo se torne mais consciente em si próprio, em relação a seu contexto local e a seu contexto global. (JORGE, 2009, p.163)

Desta forma, a língua contribui para o desenvolvimento do aprendiz em sua totalidade, uma vez que possibilita o acesso aos mais variados conteúdos, agregando-lhe conhecimentos teóricos e culturais que contribuem para a formação do indivíduo. Holden (2009, p. 13) acredita que “hoje, o Inglês talvez seja o principal exemplo de um idioma global. É usado para transmitir informações em áreas como ciência e tecnologia, nas artes e no mundo do trabalho”. Segundo o autor, “é por isso que os pais ficam tão interessados em que seus filhos o aprendam. Os alunos também percebem que o inglês é mais do que apenas uma matéria escolar; é importante para o futuro sucesso deles” (HOLDEN, 2009, 13).

Percebendo a necessidade de uma visão do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras que não se pautasse meramente no conhecimento técnico-estrutural destas, a disciplina de Língua Estrangeira Moderna foi inserida à grande área de conhecimento de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, assumindo o caráter de disciplina pertencente ao conjunto de conhecimentos essenciais do ser humano (BRASIL, 2000), garantindo que o ensino de LI ou outra LE fosse tão importante quanto outras áreas de conhecimento. Todavia, ainda há fatores que dificultam o processo de ensino e aprendizagem de LI de forma satisfatória, como a carga horária inferior, falta de infraestrutura, salas superlotadas, material insuficiente e a falta de profissionais qualificados. Estes fatores têm, de certa maneira, impedido o avanço do ensino e aprendizagem deste campo de estudo tão relevante para a formação do aprendiz (BRASIL, 2000). Além disso, por muito tempo, o ensino de LI tem sido centrado na gramática normativa, fazendo com que os alunos aprendam sobre a estrutura da língua e não sobre como utilizar este idioma em situações reais de comunicação.

Em decorrência desses fatores, o que tem sido disseminado é a crença de que não é possível aprender LI na escola pública, transferindo esta responsabilidade apenas aos cursos e institutos de idiomas, que geralmente têm um custo elevado, impossibilitando a aquisição de língua estrangeira para a grande maioria da população. Portanto, é necessário que haja

incentivos para o ensino e aprendizagem de LI nas escolas brasileiras, bem como a busca por meios para que o ensino de LI possa ser aprimorado diante da realidade da escola brasileira.

Fazendo um panorama histórico sobre a questão da inserção do ensino de LI no currículo das escolas de educação básica no Brasil, segundo Oliveira (2009) séculos atrás, o conhecimento do latim era considerado língua franca, portanto, era mais valorizado apresentando-se também em textos de literatura clássica, que serviam como fonte de estudo. Mesmo após o desaparecimento do latim falado, devido à queda do império Romano, o latim escrito permaneceu nas escrituras, de modo que os estudiosos preferiam ter acesso às escrituras originais mesmo existindo obras traduzidas, sendo necessária a aprendizagem da língua. Neste período, a aprendizagem de latim se dava por meio da leitura e da tradução, tendo em vista a função cultural e intelectual que a literatura exercia no momento.

Com a Primeira Guerra Mundial, a necessidade de se aprender línguas estrangeiras se intensificou devido à urgência da comunicação entre os órgãos militares e os países envolvidos na guerra. Nesta época, o propósito era a aprendizagem de línguas em um curto período de tempo, tendo a comunicação como centro. Esta forma de ensinar gerou o que seria chamado de Método Áudiolingual, que dominou o ensino de línguas durante as décadas de 1950 e 1960, e ainda exerce influência sobre o ensino atual (RICHARDS; RODGERS, 1994 apud OLIVEIRA, 2009).

No Brasil, o ensino de inglês como disciplina escolar se consolidou durante o século XIX (GUIMARÃES, 2005 apud OLIVEIRA, 2009), devido à influência econômica que a Inglaterra exercia sobre o país. Durante os séculos XIX e XX, o ensino de inglês passou por diversas reformas de modo que a função da aprendizagem centrava-se, ora na leitura, ora na escrita e oralidade, de acordo com as necessidades das relações culturais, comerciais e políticas entre o Brasil e os outros países (OLIVEIRA, 2009).

Atualmente no Brasil, o ensino e aprendizagem de LI tem como orientação os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 2000), que estabelecem as seguintes competências linguísticas como objetivo para aprendizes:

- Saber distinguir entre as variantes linguísticas.
- Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação.
- Escolher o vocábulo que melhor reflita a ideia que pretenda comunicar.
- Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.
- Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.
- Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em Língua Estrangeira (oral e/ou escrita). Todos os textos referentes à produção e à

recepção em qualquer idioma regem-se por princípios gerais de coerência e coesão e, por isso, somos capazes de entender e de sermos entendidos.

- Utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação (como o fato de não ser capaz de recordar, momentaneamente, uma forma gramatical ou lexical), para favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido (falar mais lentamente, ou enfatizando certas palavras, de maneira proposital, para obter determinados efeitos retóricos, por exemplo). (BRASIL, 2000, p. 28)

Desta forma, é possível perceber nos documentos educacionais, orientações para o processo de ensino e aprendizagem pautadas no contexto social de interação e necessidades comunicativas individuais dos seus usuários, entendendo a língua(gem) como instrumento de alicerce das práticas discursivas. Segundo (JORGE, 2009, p.163), “o ensino de Inglês deve ser feito levando em conta as necessidades do local onde essa língua é ensinada, ressaltando que o objetivo maior do ensino de inglês no mundo globalizado é criar oportunidades para o aprendiz participar da globalização de maneira emancipatória”. Neste sentido deve-se dar poder aos alunos para que estes sujeitos tenham ciência de que a língua não é homogênea, pois apresenta sotaques e variações ao redor do mundo e dentro de um mesmo país.

Diante disso, é necessário compreender a razão pela qual o ensino e aprendizagem de LI se apresenta, uma vez que a procura pela sua aquisição varia de acordo com o contexto histórico em que os indivíduos estão situados. Portanto, o propósito da aprendizagem da língua não está mais centrado na leitura de textos literários ou na tradução como era há anos. Sabemos que a literatura desempenha um papel importantíssimo na formação cultural do indivíduo, entretanto o ensino e aprendizagem de LI não possui apenas este objetivo. Atualmente, o aprendizado da língua centra-se na formação de sentidos e na comunicação em um mundo globalizado. Para tanto, é necessário que haja uma certa ênfase na habilidade de leitura, proporcionando ao aluno a compreensão de diferentes gêneros textuais, uma vez que, o ensino por meio de gêneros auxilia o aluno em seu processo de aprendizagem, pois transforma a língua e o texto em algo funcional, de modo que o meio de circulação interfere na linguagem. Portanto, a funcionalidade da língua se dá apenas enquanto atividade social e acontece sempre em formato de texto, seja ele longo ou curto (ANTUNES, 2009). Sobre o uso de textos, os PCN+ (2002) afirmam que:

A exposição do aluno a textos de naturezas diversas promoverá múltiplas oportunidades de manejo da língua escrita e falada. É necessário que o aluno tenha contato com textos – publicitário, jornalístico, narrativo, dissertativo, poético, literário, científico – nos quais possa estreitar seu contato com a linguagem formal e informal, de modo a confrontar diferentes recursos comunicativos. (BRASIL, 2002, p. 106)

Além destas competências linguísticas comentadas, os PCN ainda reiteram a questão do trabalho com a gramática como tendo muito peso na aprendizagem de uma língua, de forma que é recomendado partir do texto para a gramática, não abordando a forma física da língua como centro das discussões. Também orienta que, além de dominar conceitos gramaticais, o aluno deve compreender como usar a língua em contextos distintos, selecionando vocábulos para se comunicar de forma adequada. Marcuschi (2010) reforça esta ideia ao refletir sobre a perspectiva sociointeracionista, que busca perceber a língua como um fenômeno interativo e dinâmico, voltado para as atividades dialógicas que marcam a fala, não somente a língua estática, como um sistema de comunicação que difere e se adequa de acordo com as circunstâncias de circulação. Antunes (2009, p. 44) conclui, ao dizer que apenas a partir desta forma interativa e discursiva de abordar a língua, o sujeito dessa atividade pode assumir a condição de interlocutor, com autoria e poder de participação, para como cidadão intervir no destino das coisas e do mundo. E este é o principal objetivo do professor de língua inglesa: desenvolver o senso crítico do aluno, transformando-o em agente participativo que modifica e se faz ativo no seu contexto histórico.

Assim, entendemos que é no agir com e sobre a língua(gem) que o professor vai, à medida que desenvolve suas atividades, gradativamente formando a sua identidade docente, ampliando, pesquisando, refletindo e transformando o seu próprio fazer-agir em sala de aula, consciente da importância de sua função como sujeito mediador na construção do conhecimento linguístico e de mundo de seus alunos-aprendizes, usando a LI para esse fim.

1.1 O professor de Língua Inglesa

Para falar sobre o professor de inglês no Brasil, elencou-se algumas considerações iniciais sobre qual seria o papel do professor. Segundo Paiva (1997) “o professor de inglês deveria ter, além de consciência política, bom domínio do idioma (oral e escrito) e sólida formação pedagógica com aprofundamento em linguística aplicada”. Estes fatores devem-se às exigências quanto ao desenvolvimento integral do indivíduo a partir do ensino e aprendizagem de LI. Sendo assim, é dever do professor desenvolver não apenas as quatro habilidades da língua, mas fornecer subsídios para que seus alunos desenvolvam autonomia, se posicionando criticamente e tornando-se cidadãos conscientes.

Todavia, a realidade do professor de LI nas escolas brasileiras, segundo os documentos oficiais, indica que grande parte destes profissionais sequer domina o idioma que leciona. Esta situação, se dá devido a inúmeros fatores, que vão desde a má formação inicial até a

desmotivação gerada pela falta de infraestrutura das escolas e desinteresse dos alunos. Diante disso:

o ensino de LI no Brasil foi se constituindo aos poucos de aulas monótonas e repetitivas, centradas em memorização de estruturas e regras gramaticais, descartando o caráter social, comunicativo e formador da língua, chegando ao ponto de gerar desmotivação em professores e alunos (BRASIL, 2000).

Neste sentido, o ensino de LI na escola pública brasileira caracteriza-se como um constante desafio tendo em vista as dificuldades que se fazem presentes. Entretanto, caiba destacar que uma formação docente sólida, proporciona ao professor a busca constante de práticas pedagógicas embasadas em estudos e pesquisas, que contribuem para a redução destes problemas no que diz respeito a uma melhor qualidade do ensino. E esta formação sólida, de acordo com Paiva (1997) é muitas vezes, fruto apenas de esforço próprio, pois os cursos de licenciatura, em geral, ensinam sobre a língua e não aprofundam conhecimentos na área específica de aprendizagem de língua estrangeira.

Neste contexto, Libâneo (2011, p.82) afirma que diversos estudos têm apontado os problemas de formação inicial e continuada do professor, os quais criticam a rigidez curricular e metodológica dos cursos de formação e o desligamento da prática. O autor também reforça que a atividade prática docente é vista como elemento primordial no processo de formação inicial do professor, e acrescenta que “os futuros professores devem conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar. Ou seja, tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro docente e como referência para a organização curricular” (LIBÂNEO, 2011, p.82). Daí se nota a importância de programas que proporcionem ao professor em formação, o vislumbre com a realidade desde o início de sua formação, para que este se prepare de maneira mais sólida e investigativa, proporcionando a busca por alternativas de intervenção diante da realidade. Um exemplo destes programas é o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), que será melhor detalhado no Capítulo 3.

Diante disso, pensar em formação docente é pensar na reflexão da prática e numa formação continuada, onde se intercambiam saberes diversificados, sejam saberes teóricos ou práticos, que se transformam e se confrontam com as experiências dos profissionais (BUSSOI, 2008). Portanto, a formação do professor não termina quando este conclui a graduação. O sujeito professor se (trans)forma ao refletir sobre a sua prática, ao longo de sua carreira

profissional. Cabe ainda a este professor estar em constante atualização teórica e prática, vistas as mudanças nas exigências do mundo, e conseqüentemente, destes profissionais.

Atualmente, o objetivo primordial do professor de língua estrangeira (PCN+, 2002) deve ser o de tornar possível a seu aluno construir significados, meta última do ato de linguagem. Neste sentido, o papel do professor de LI assumiu outra caracterização, partindo de um professor técnico-mecanicista, que ensina sobre a língua através de normas gramaticais, para o professor crítico-reflexivo, que atua como mediador da aprendizagem, provocando reflexões no processo de ensinar e aprender.

Como professores de inglês, é nosso dever preparar nossos alunos para serem cidadãos do mundo novo que se descortina diante dos nossos olhos, sobre o qual temos apenas uma ideia ainda muito vaga. Para atuar nesse admirável novo mundo, os nossos alunos têm de aprender a lidar com todas as formas de falar inglês. (RAJAGOPALAN, 2009, p.45)

Diante do exposto, a posição de professor técnico-mecanicista, com práticas pedagógicas engessadas e descontextualizadas das reais necessidades de seus aprendizes, não se enquadra mais no contexto social em que a educação se faz presente. Para isto, é necessária a formação contínua do professor, reiterando a afirmação de Paiva, sobre o professor necessitar de conhecimento político, social e cultural, de forma que esteja apto a alcançar os objetivos traçados pelos PCN e por diversos teóricos da linguagem, dado que a formação crítica de educadores considera os sujeitos como capazes de estabelecer mudanças constantes e profundas em seus contextos e na sociedade como um todo (LIBERANI, 2006).

Para chegar a estes resultados, o professor precisa estimular a autonomia do aluno, mostrando-o não somente o conteúdo a ser estudado, mas onde e como buscar este conteúdo de forma independente. Destacando que “o aprendiz autônomo é aquele que reflete criticamente sobre o próprio processo de aprendizagem, que traça objetivos, de acordo com as suas necessidades, e assume a tarefa de decidir o que, como e quando estudar para alcançar os resultados desejados” (CRUZ, 2009). Por isso se faz necessária a ênfase na habilidade de leitura, reforçando este conceito de autonomia, uma vez que é através da leitura que o aluno tem acesso a diferentes tipos de informação. Assim, a partir da leitura de vários tipos de textos (PEROBELLI, 2002) se pode sensibilizar, ampliar o léxico e entender seu significado dentro de um contexto, além de trabalhar o oral e as estruturas de função comunicativa e as gramaticais.

Desta forma, o professor pode garantir que o ambiente de sala de aula se torne um lugar de construção de significados, proporcionando, a partir da reflexão e das discussões, o

desenvolvimento dos sujeitos envolvidos neste processo, sendo que neste ambiente de interação alunos e professores, evoluem, cada um à sua maneira.

1.2 O ensino de Língua Inglesa como lugar de construção de sujeitos

As explicações desenvolvidas até então destacaram os fatores que caracterizam a importância da LI num mundo em constante processo de globalização e a relevância da sua aprendizagem. Neste contexto, comentou-se sobre a LI no Brasil, a influência linguística e social que esta língua vem exercendo sobre o país e como ela pode ser desenvolvida durante o processo de ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras, de acordo com os PCN. Comentou-se também sobre papel do professor de LI, discutindo sobre como as teorias direcionam a sua prática pedagógica, além da importância de uma formação docente contínua para uma prática de melhor qualidade, tendo em vista algumas das dificuldades que o ensino e aprendizagem de LI apresenta no país. Diante disso, neste tópico, será comentado, à luz dos pressupostos teóricos sociointeracionistas, como a aula de LI se caracteriza como um lugar de construção de sujeitos, uma vez que se torna um dos cenários da construção identitária do professor e dos seus aprendizes.

Um dos principais benefícios do aprendizado de LI é que esta possibilita ao seu aluno-usuário o acesso a diversos tipos de informação, sejam elas de caráter político, econômico, de natureza tecnológica, educacional, cultural ou por fins de entretenimento, uma vez que a maior parte da atividade comunicativa em todo o mundo, seja de natureza oral, escrita ou de alguma outra dimensão da linguagem, é veiculada ou traduzida para a LI, desta forma abrindo um arsenal de informações para o falante de LI. Neste processo de aquisição de conhecimentos, o aprendiz tem acesso a diferentes culturas e formas de pensar, e isto só se é possível por meio da linguagem. A fala de Perobeli (2002) resume esta ideia ao afirmar que, além de garantir que o aprendiz tenha acesso a conhecimentos de mundo, a aprendizagem de LI

[...] amplia os horizontes culturais. Ao conhecer outras culturas, outras formas de encarar a realidade, o indivíduo passa a refletir muito mais sobre a sua própria cultura e amplia a sua capacidade de analisar a realidade com maior profundidade, tendo condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes, entre a sua forma de ser, agir, pensar e a de outros povos (PEROBELI, 2002, p. 85).

Desta forma, neste jogo de culturas, o conhecimento de uma nova língua pode desalienar o estudante, uma vez que rompe com a visão fragmentada que este indivíduo poderia ter sobre

o que é diferente da sua realidade. O indivíduo passa a ter uma visão reflexiva sobre o outro e sobre si mesmo, de forma que esta vivência com outras culturas possibilita a geração de conscientização e respeito com o outro, sua identidade e sua forma de viver. Ou seja, “além de dotar alunos com habilidades práticas, aprender um idioma estrangeiro abre horizontes, o que certamente é um dos objetivos importantes da educação em todos os países” (HOLDEN, 2009, p. 14).

Diante deste processo de ampliação de horizontes, o caráter social da língua se faz presente, uma vez que um dos principais objetivos do ensino de LI é desenvolver a capacidade de se comunicar efetivamente utilizando a língua e estabelecendo relações sociais. Moita Lopes (1996, p. 182 apud SIQUEIRA, 2009) afirma que “ensinar uma língua é ensinar a se engajar na construção social do significado e, portanto, na construção de identidades sociais dos alunos”.

A partir deste conceito, cabe comentar sobre a importância da leitura para este fim, uma vez que é a partir da leitura de textos que se estabelecem sentidos variados, no constante diálogo entre o autor, o texto e o leitor. Para Oliveira (2009), a função do conhecimento da LI está diretamente relacionada à constituição social do estudante, visto como um sujeito com determinada identidade cultural que se percebe diferente do outro e que respeita as diferenças entre ele e o outro.

Percebe-se aqui, que fatores como interação social, ampliação de horizontes e a leitura, estão internamente ligados, uma vez que a leitura tem o poder de gerar conhecimentos para o leitor que, conseqüentemente, terá seu entendimento de mundo ampliado, gerando uma constante construção na identidade do indivíduo.

O processo ensino/aprendizagem exige um trabalho que leve o aluno a pensar, a observar, a perceber, a descobrir e a refletir sobre o mundo que o cerca e a interagir com seu semelhante por meio de inúmeras situações que o levem a perceber a importância, o alcance e as possibilidades da linguagem (ALBUQUERQUE, 2002, p. 87).

Todos estes aspectos trabalhados a partir do ensino de LI conduzem à formação identitária de todos os sujeitos envolvidos neste processo: se por um lado, os aprendizes terão suas oportunidades de vida e modos de enxergar a realidade modificados, por outro, o professor, ao ensinar a LI, passa por uma constante reflexão de sua prática, construindo a sua identidade profissional, a partir da interação entre a teoria e a prática. “Trata-se de alinhar a aprendizagem da língua com a aprendizagem de ensinar a língua, numa relação mutuamente significativa e de prática reflexiva, buscando superar a dicotomia entre teoria e prática” (WIELEWICKI, 2006, p. 43). Neste sentido:

o ressignificar a própria aprendizagem pode ser um exercício de aprender a conviver de forma saudável com o risco e com a incerteza entendendo, a partir de uma visão reflexiva de educação, que “a imprevisibilidade das diversas situações da sala de aula faz com que o conhecimento seja questionado a cada momento e seja reconstruído a partir da reflexão (CELANI 2001, p. 26 apud WIELEWICKI, 2006)

Diante desta visão, o ensino de LI vinculado à constante prática reflexiva, pretende transformar o ambiente de sala de aula em um cenário de construção de conhecimentos com o objetivo de tornar os agentes protagonistas desse processo, cidadãos e indivíduos críticos com condições de reivindicar os seus direitos. Neste sentido, a formação crítica de educadores considera os sujeitos como capazes de estabelecer mudanças constantes e profundas em seu contexto e na sociedade como um todo (ROTH; TOBIN, 2001, 2002 apud LIBERALI, 2006, p. 22-33).

Durante este processo, o professor e o aluno, assumem conjuntamente, um papel de reivindicadores na constante luta por igualdade e melhores condições de vida. No contexto atual, “os professores precisam ser mais reivindicativos e exigir boas condições para a realização de seu trabalho” (JORGE, 2009, p. 166). Contudo, de acordo com o autor, “mais importantes serão as práticas pedagógicas inovadoras, coerentes com as necessidades dos alunos, que possibilitem a exploração do potencial prático e educativo do ensino de LE”. Desta forma o que se espera, a partir desta reivindicação social proporcionada pela formação dos sujeitos críticos é que:

a escola possa dar condições de formação de indivíduos capazes de pensar e aprender permanentemente, dando a esses indivíduos uma formação global que responda adequadamente à necessidade de maior e melhor formação profissional, desenvolvendo conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício autônomo, consciente e crítico da cidadania e, por extensão, formando cidadãos éticos e solidários (WIELEWICKI, 2006, p. 41).

Diante de tudo o que foi exposto, percebe-se que o processo de construção dos sujeitos se estabelece a partir da reflexão contínua que se faz presente durante as aulas de LI. Estas reflexões devem ter como ponto de partida a visão de língua(gem) como ferramenta de construção sociocultural e cognitiva do sujeito, e de leitura como instrumento de formação e transformação ideológica, cuja materialidade está nos textos de diversos gêneros em circulação nas esferas discursivas. Nesse sentido, a prática pedagógica nas aulas de LI não pode prescindir do olhar formador e profissional do docente, vislumbrando, no processo de ensino e aprendizagem, mais que simplesmente o desenvolvimento das habilidades linguístico-comunicativas de seus alunos, mas também a ampliação de seus horizontes culturais e de

mundo, contribuindo para a formação integral do indivíduo como cidadão crítico e consciente do seu lugar na sociedade. As discussões a respeito do processo de leitura como ferramenta de construção identitária serão aprofundadas no capítulo seguinte.

2. A LEITURA COMO FERRAMENTA DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E DISCURSIVA

Para refletirmos sobre o papel da leitura na formação identitária do indivíduo, é necessário entendermos inicialmente o contexto histórico da escrita como forma de organização da linguagem, e como esta se desenvolveu ao longo dos anos, impactando nesse processo, as concepções de leitura como instrumento de entendimento dos eventos que cercam o ser humano, inserido em contextos de interação, desde as suas primeiras noções históricas, até os dias atuais. Sendo assim, será feita adiante uma breve apresentação, em que será explicitado como a escrita e a leitura se desenvolveram ao longo tempo.

Como sabemos, na pré-história, a comunicação entre os seres humanos não era totalmente eficaz, uma vez que não havia qualquer regra ou princípio para gerar comunicação. Ou seja, para tentar se comunicar, os seres humanos utilizavam meios como gesticulação, ruídos, desenhos e cores, para se relacionar e transmitir ideias. Não existia, ainda, um sistema de emissão de informações que fosse suficientemente adequado e padronizado. A esse respeito, Cordula (2017) destaca que, antes da linguagem escrita ser utilizada para propagar informações, a comunicação era feita predominantemente de forma oral.

Durante este período, as mensagens que remetiam, geralmente, a histórias cotidianas dos grupos que as executavam, eram gravadas por meio de desenhos em rochas e no interior de cavernas, este estilo de escrita compunha a escrita pictográfica. Mais tarde, temos a evolução da linguagem para símbolos gráficos, originando posteriormente a escrita alfabética e, finalmente, o surgimento da leitura desta escrita de forma interpretativa. Necessário se faz esclarecer que, no decorrer da história, essa escrita não se desenvolveu de maneira contínua. Ou seja, cada sistema de escrita é autônomo e não surgiu como forma de refinamento do modelo anterior (MARTINS, 1998), cada um adequando-se às necessidades de uso de seus sistemas linguísticos para representação de práticas sociais.

Avançando um pouco mais na história, manifestou-se outro protótipo de escrita, composto por símbolos que estruturavam palavras. Assim surgiu a escrita ideográfica ou analítica, também intitulada de “escrita de palavras”. Neste contexto, a escrita passa por um processo de “afunilamento” em sua composição, pois surgiram representações não mais de palavras, mas agora, de sílabas ou letras acompanhadas de seus respectivos sons, que compunham a escrita fonética, também chamada de silábica ou alfabética (FÉVRIER apud MARTINS, 1998, p. 33-34).

Assim, à medida que a linguagem escrita composta por símbolos gráficos se consolidava como representação linguística e identitária das comunidades de fala em que circulava, a sua leitura e compreensão também evoluíam, pois foram surgindo, historicamente, modelos escritos cada vez mais complexos e sofisticados ao redor do mundo. A este respeito, a escrita sintética, desenvolvida a partir de sinais gráficos, tinha o potencial de representar frases inteiras a partir de um único símbolo. Entretanto, esse modo de gravar informações, também chamado de “escrita de ideias” (FÉVRIER apud MARTINS, 1998, p. 34), não englobava a infinita quantidade de expressões e pensamentos existentes na língua.

Os primeiros suportes da escrita como a concebemos hoje datam do quarto milênio a.C. na Mesopotâmia, com registros de escrituras gravadas em placas de argila, contendo, geralmente, conteúdos administrativos e econômicos destes povos. Entretanto, estas placas possuíam pouca durabilidade, além de serem pouco maleáveis e difíceis de transportar. Posteriormente, por volta de 2500 A.C., no Egito, o material utilizado como base para as mensagens era chamado de papiro, sendo confeccionado a partir do caule de folhas da planta *Cyperus papyrus* ou simplesmente papiro, unidas perpendicularmente, molhadas, prensadas e polidas, até tornarem-se adequadas para receber a escrita. Mesmo sendo um material conveniente para a escrita, sendo leve e delicado, o papiro apresentava uma falha devido à sua fragilidade, uma vez que não suportava umidade por muito tempo e queimava-se com facilidade. Contudo, o papiro foi, para os egípcios, um material de grande valor econômico, pois se tratava de um dos maiores produtos de exportação do Egito (SILVÃO, 2013).

Tendo em vista os pontos negativos do papiro, outros materiais desenvolveram-se como forma de substituição deste instrumento. Diante desta evolução, o pergaminho foi um marco na história da escrita, pois proporcionou a evolução das escrituras para os primeiros livros, devido à sua possibilidade de corte para tamanhos menores, e ainda a escrita em frente e verso, modificando a forma como as leituras eram feitas.

A utilização do pergaminho tornou-se ativa durante o século IV da era cristã, tornando-se o principal material de escrita na Europa (MCMURTIE, 1965 apud SILVÃO, 2013). Para a sua fabricação, eram utilizadas técnicas similares ao tratamento de couro. Fazia-se uso de peles de diversos animais, como carneiro, cabra e bode (SILVÃO, 2013). Estas peles passavam por um longo processo até que o couro se transformasse em folhas de pergaminho:

Para isso, as peles eram lavadas, secas, estiradas, estendidas no chão, com o pelo para cima, cobertas com cal viva no lado da carne; depois pelava-se o lado do pelo, empilhavam-se as peles num barril cheio

de cal; por fim, poliam-se e talhavam-se consoante o corte pretendido (LABARRE, 1981, p. 10 apud SILVÃO, 2013).

Em comparação ao papiro e aos outros materiais citados, o pergaminho possuía alguns benefícios pois, além de ser sólido e flexível, oferecia a possibilidade de correção dos escritos, por meio de raspagem, facilitando a fabricação e o processo de escrita. Além disso, era possível reutilizar as folhas, através deste processo de raspagem, em que era possível apagar os escritos anteriores. Permitia também que fossem escritas mensagens nas duas faces, diferentemente do papiro, e ainda possibilitava o corte, variando as dimensões das folhas quando necessário (Pinheiro, 1999 apud SILVÃO, 2013).

Mesmo sendo o pergaminho um material de boa qualidade para a escrita, este possuía um ponto negativo: o seu preço. Visto que, para ser possível fabricar uma folha de pergaminho, era necessária uma grande quantidade de matéria prima, custo de mão-de-obra elevado e o tempo de fabricação relativamente longo (LABARRE, 1981 apud SILVÃO, 2013). Tendo em vista estes aspectos, o pergaminho foi perdendo espaço com a expansão do uso de papel no continente europeu. Segundo Pinheiro (1999, p. 71), “a predominância do pergaminho foi obliterada pelo florescimento do papel na Europa”. Por fim, o papel foi o elemento que perdura até hoje como suporte para a escrita.

Criado na China, o papel foi desenvolvido como forma de substituir a seda e o bambu, anteriormente utilizados pelos chineses para comportar a escrita. Segundo Labarre (1981, p. 32 apud SILVÃO, 2013) “o papel fora transmitido para o mundo mediterrâneo pelos árabes, que o implantaram na Espanha no século XI e na Itália no século XII, tendo a sua fabricação difundida na Europa no decorrer do século XIV”.

Este material foi de grande importância para a propagação de informações em maior escala, visto que o acesso à leitura e à escrita, durante feudalismo europeu, era monitorado pelo clero, devido ao desenvolvimento da filosofia, que buscava compreender a natureza do homem. Ou seja, a Igreja mantinha censura sobre os manuscritos criados, uma vez que o ensino da leitura neste período era destinado a fins religiosos, sendo estas ideias inadequadas ou incoerentes de acordo com conceitos da Igreja. O clero também mantinha vastas bibliotecas, condicionando o acesso restrito a apenas alguns integrantes. Este fator gerou um afastamento da leitura e da escrita dos cidadãos comuns e, com o passar dos anos, o ato de ler ainda era exclusividade de poucos.

Somente em meados do século XI, a influência da Igreja sobre o ensino de leitura foi se perdendo, devido ao crescimento das atividades comerciais e manufatureiras, propiciando

assim, o aumento das zonas urbanas (BRITO, 2010). Desta forma, as classes sociais menos favorecidas foram tornando habitual a ação de ler através deste suporte. Melo (2005) comenta que:

O papel é fundamental para o início da produção de textos e da comunicação impressa, para romper com o estado de segredo de informações, antes controladas pelo Estado e pela Igreja. O espaço público gerou uma demanda pela troca de informações, intensificada cada vez mais pelo acesso da população à leitura e à escrita. (MELO, 2005, p.02)

Portanto, com o advento do papel, houve uma democratização da leitura, possibilitando, ao longo dos séculos, o esclarecimento sobre os aspectos sociais, históricos e culturais dos indivíduos, oportunizada pelo ato de ler. Martins (1994) afirma que este ato proporciona uma conquista de autonomia, que permite a ampliação dos nossos horizontes. O leitor passa a entender melhor o seu universo, rompendo assim as barreiras, deixando a passividade de lado, encarando melhor a face da realidade. Neste sentido, a leitura garantiu, e garante, que o ser humano possa compreender a sua convivência em sociedade, o seu papel social, suas práticas cidadãs e o seu lugar no mundo.

Em todo este processo histórico evolutivo da linguagem, escrita e leitura caminham lado a lado, consolidando-se como instrumentos cada vez mais significativos para o ser humano entender a si mesmo e ao outro, visto que, a partir da comunicação verbal, em sua forma oral e escritas, pode-se ter acesso a conhecimentos diversificados, construir relações dialógicas e interagir nas diversas esferas da sociedade. Entendemos, nessa perspectiva, que a leitura entendida em seu contexto espaço-temporal contribui para a formação identitária do indivíduo, auxiliando-o a formular ideias, ampliar a sua visão de mundo, e ajudá-lo a formular hipóteses sobre os fatos que o cercam. Portanto, a leitura não contribui apenas para a área acadêmica e intelectual, mas para a formação geral do indivíduo.

2.1. Leitura: conceituação e etapas de processamento

A leitura não pode ser compreendida apenas como o ato de decodificar palavras ou traduzir símbolos linguísticos, pois esta prática apresenta diversos significados. Meneghetti (2006 apud GIORDANI; RAMBO, 2013), esclarece que o vocábulo “vem do latim *intus legere actionem* = ler dentro a ação, compreender dentro. [...] Faculdade que conhece e identifica as formas essenciais e causais de qualquer coisa ou evento” (2008, p. 129). De acordo com essa definição, o

processo de leitura é uma atividade complexa, que exige a ativação de vários mecanismos cognitivos para a sua efetivação. Para uma compreensão mais ampla da noção de leitura, neste tópico, serão discutidas algumas de suas definições e, em seguida, como a leitura ocorre, do ponto de vista dos processos fisiológicos e psicocognitivos.

Orlandi (1988) elenca definições distintas sobre leitura, partindo do princípio mais amplo ao mais restrito. Uma destas definições pontuadas pela autora é a de que leitura é uma “atribuição de sentidos”, sejam os textos base orais ou escritos. Ou seja, considera-se leitura, qualquer atividade em que haja linguagem, partindo, desde um texto formal até a fala de uma pessoa comum. Coracini (2001, p.143) compartilha a ideia ao afirmar que “ler é construir sentido, a partir das peças e regras definidas por outro sujeito, que acredita respeitar o núcleo de sentido (presente no texto) em torno do qual é permitido ao leitor construir variações, desde que estas não contradigam o texto”.

Diante do exposto, as autoras caracterizam a leitura como sendo um processo de compreensão e interpretação de algo que fora emitido. Ou ainda, o ato de ler propicia ao leitor a geração de significados (explícitos ou não no texto) através de uma língua, partindo de conteúdos orais ou escritos. A este respeito, Cafiero afirma que:

Entender a leitura como processo de construção de sentidos significa dizer que quando alguém lê um texto, não está apenas realizando uma tradução literal daquilo que o autor do texto quer significar, mas que está produzindo sentidos, em um contexto concreto de comunicação, a partir do material escrito que o autor fornece (CAFIERO, 2005, p. 17).

Além de construir sentidos através da comunicação oral ou escrita, Orlandi (1988) adiciona outro significado à leitura, afirmando que a sua definição está intimamente ligada à percepção que o indivíduo tem de sua realidade. Assim, a leitura é vista como instrumento de representação das práticas sociais. Para (FREIRE, 1998, p. 5), “linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. A exemplo disso, a expressão “leitura de mundo” é dita com este sentido, que se caracteriza pela experiência sensorial, acompanhada dos princípios e valores do ser humano. Logo, nós “lemos” as imagens, os odores, as texturas, as formas, as cores e os sons que, juntos, compõem o nosso mundo, a nossa vivência e as nossas experiências (FREIRE, 1998 apud CÓRDULA, 2017). Para tanto, os sentidos e as emoções estão internamente ligadas à percepção individual do que está ao redor do indivíduo, e isto também se caracteriza como leitura.

Nessa perspectiva, conforme a leitura de mundo do indivíduo se desenvolve, ao longo de sua vida, a capacidade de compreensão e interpretação dos fatos também acompanha esse processo, o que resultará em um aperfeiçoamento intelectual e cognitivo, ocasionando a capacidade de ler e compreender a palavra (FREIRE, 1998; BOCK, 1988 apud CÓRDULA, 2017). Para que a leitura de um texto seja efetuada são necessários vários processos fisiológicos, psicocognitivos e a nossa socialização primária (KLEIMAN, 1998 apud CÓRDULA, 2017).

Sobre os processos fisiológicos, de acordo com Kleiman (2002), o processo de leitura é iniciado pelos olhos, que captam o material escrito direcionando-o para a memória de trabalho organizando-o em unidades significativas. Para isso, a memória intermediária auxilia a memória de trabalho, deixando em alerta os conhecimentos necessários para a compreensão do texto, além de todo o conhecimento que está armazenado e organizado na memória de longo prazo, também chamada de memória semântica ou profunda, como demonstrada a seguir:

FIGURA 1 - Mecanismos e capacidades envolvidas no processamento do texto



Fonte: Kleiman (2002)

O desenvolvimento desses processos ocorre durante a alfabetização, fazendo o indivíduo relacionar o significado das mensagens escritas aos símbolos que as compõem. Durante este período, a leitura decodificadora, isto é, a identificação dos signos que compõem a linguagem escrita, em que há a correspondência entre grafemas e fonemas, é mais frequente. Já nos anos finais da educação básica, espera-se que os alunos estejam proficientes e façam uma leitura fluente sem se prender ao processo de decodificação (AQUINO, 2017). No quadro a seguir, expomos como este processo ocorre a partir da decodificação.

Quadro 1 - Operações básicas do processo de leitura a partir da decodificação e da compreensão do texto

Operação	Consiste em	Sua aprendizagem se segue através de
Decodificação	1. Reconhecimento de signos gráficos	Conhecimento do alfabeto
	2. Tradução dos signos gráficos para a linguagem oral ou para outro sistema de signos	Leitura oral ou transcrição do texto
Compreensão	Captação do sentido ou conteúdos das mensagens escritas	Domínio progressivo de textos escritos cada vez mais complexos

Fonte: (Alliende; Condemaring, 1987, Córdula, 2017).

Durante o processo de alfabetização, o indivíduo tem noção apenas dos símbolos gráficos, ou seja, as letras do alfabeto e suas combinações, formando as palavras. A partir disso, tendo dominado a compreensão dos símbolos, este indivíduo também é capaz de traduzir esses signos para a linguagem oral, e esse processo se constitui através da leitura oral, feita, geralmente, em sala de aula. Tendo a decodificação dominada, a leitura evolui e entra em ação o processo de compreensão, em que há a captação do sentido do texto, sendo possível apenas com o domínio progressivo de textos escritos, como foi exibido no Quadro 1.

De acordo com Franco (1995), a criança não começa a aprender a ler e escrever somente quando entra na escola, ou seja, a construção da leitura e da escrita começa muito cedo, aproximadamente, aos três anos de idade. Dependendo da idade da criança, a leitura pode não existir ou evoluir para uma leitura crítica (FRANCO, 1995 apud CÓRDULA, 2017). Este pensamento é reforçado por Freire (1998), que admite a leitura como sendo um processo de compreensão de algo que está ao alcance de nossos sentidos e de nossas emoções. Sendo

assim, a leitura do mundo que fazemos desde a tenra idade antecede a nossa leitura da palavra (FREIRE, 1990 apud CÓRDULA).

Tendo em vista o que foi discutido até então, o quadro abaixo ilustra as etapas de desenvolvimento da leitura, desde a infância até a fase adulta.

Quadro 2 - Etapas de desenvolvimento da leitura

Faixa etária	Escolaridade	Estágios de desenvolvimento da leitura
0 a 3 anos	-	Não-leitura: grande apoio da imagem
3 a 6 anos	Pré-escola (1º ano do Fundamental)	Pré-leitura: desenvolvimento da linguagem oral, percepção e estabelecimento de relações entre imagens e palavras
6 a 8 anos	1ª e 2ª séries (2º e 3º anos) do Fundamental	Alfabetização: leitura silábica e de palavras, ainda com dificuldade de associação do que é lido com o pensamento completo a que o texto remete; a ilustração facilita a compreensão
8 a 10 anos	3ª e 4ª séries (4º e 5º anos) do Fundamental	Iniciação: leitura sintática, com a capacitação de ler e compreender porções completas de textos curtos e de leitura fácil, com eventual apoio da ilustração
10 a 12 anos	5ª e 6ª séries (6º e 7º anos) do Fundamental	Desenvolvimento: passagem gradual da leitura sintática para a leitura crítica, com maior extensão e complexidade dos textos no que se refere a ideia, estrutura e linguagem (inclusive visual)
12 a 14 anos	7ª e 8ª séries (8º e 9º anos) do Fundamental	Leitura crítica: capacidade de assimilar ideias e reelaborá-las a partir da própria experiência, em confronto com o material da leitura
Acima de 14 anos	Ensino Médio	Leitura crítica e independente: aproximação, cada vez maior, com a leitura adulta.

Fonte: Sandroni; Machado, 1991, em Córdula, 2017.

Como pode ser observado no quadro acima, espera-se que o indivíduo possua a habilidade de ler de forma crítica por volta dos quatorze anos de idade. Entretanto, no Brasil, o número de pessoas que apresentam dificuldades em leitura ainda é grande. Portanto, faz-se necessário o uso de práticas conscientes, não somente para o ensino de leitura em sala de aula, mas também o seu incentivo. É relevante que o professor, não somente ensine o aluno a ler, mas que o motive a buscar informações de forma independente, tornando-o autor de seu próprio aprendizado.

Neste contexto, é importante destacar que a leitura é a principal fonte de desenvolvimento da identidade do indivíduo, uma vez que, no ato da leitura, o sujeito, ao relacionar o texto com o seu contexto social, cria significados e reflexões que servem como

base para as suas ações e compreensão da sociedade. Conseqüentemente, a leitura exerce um papel preponderante na formação identitária do indivíduo, fazendo-o exercer seu papel de cidadão ativo na sociedade.

2.2. A leitura como instrumento de construção do sujeito

A leitura é considerada como a principal ferramenta de aprimoramento da linguagem. Este mecanismo proporciona, inicialmente no processo de alfabetização, o primeiro conhecimento da linguagem escrita. A partir deste ponto, quanto mais o indivíduo tem contato com a palavra, e conseqüentemente a formação de seus significados, mais a sua linguagem é aprimorada. Esta linguagem o favorece no que tange o seu papel em sociedade, tendo em vista que o ser humano tem a particular capacidade de se relacionar em grupo e este relacionamento se dá somente a partir da linguagem, sendo ela oral ou escrita.

Em comparação com as outras espécies (MENEGUETTI, 2006 apud GIORDANI; RAMBO, 2013), os seres humanos possuem capacidade relacional superior. Sendo assim, Kail (2013, p. 01) afirma que “a linguagem é exclusiva do ser humano” e, utilizando-se da linguagem, o sujeito é capaz de interagir com o meio e com outros indivíduos. Neste processo de interação, a língua se concebe como um fato social, não se constituindo um sistema de formas abstratas, mas um “processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores” (BAKHTIN, 1997 apud OLIVEIRA, 2016). Podemos dizer que a língua é instrumento, tanto de comunicação (SILVA, 2017) como de identificação de grupos.

Nesse contexto, a leitura também torna possível a aquisição de conhecimentos diversos. Giordani e Rambo (2013, p. 02) afirmam que “a leitura é um dos instrumentos básicos de aquisição de conhecimentos históricos variados que a humanidade acumulou e que por meio dela, podem ser transmitidos”. A partir da aquisição destes conteúdos, o sujeito leitor se torna, não somente mais esclarecido sobre conceitos de mundo, mas a leitura “abre a sua mente” para melhores condutas em sociedade, deixando-o a par de seus direitos, de seu contexto político, histórico e social. Assim, Brito (2010) conclui que, através deste recurso, consegue-se o total domínio da palavra, traçando ideias e conhecimentos, sendo possível entender o mundo que nos cerca, nos transformando e, ao nos transformar, abrindo nossas mentes para o desconhecido, passando assim a construir um mundo melhor para cada um de nós.

Diante disso, é necessário esclarecer que este processo de interpretação dos fatos sociais se faz historicamente. Conforme Meneghetti (2011 apud GIORDANI; RAMBO, 2013, p. 1147)

“o homem é pessoa histórica”. O autor explica que este termo “histórico” significa “o suceder-se de fatos que determinam realidade sem reversibilidade de tempo”. Neste sentido, o homem, com sua capacidade de interação e aquisição de conhecimentos proporcionados pela linguagem e leitura, monitora a sua sociedade, marcando-se como sujeito ativo na história. Sendo assim, este sujeito dotado de inteligência, apropria-se da leitura, cria reflexões e age conforme elas. Portanto, a leitura propicia o desenvolvimento deste sujeito (GIORDANI; RAMBO, 2013), para fazer o seu protagonismo histórico em seu contexto.

Estes conhecimentos adquiridos, à medida que o indivíduo se desenvolve, servem de base para conclusões que servirão para o sujeito se posicionar diante dos fatos que o rodeiam. Ou seja, a sua leitura, vinculada às suas reflexões exteriores, servem como base para que este indivíduo se torne esclarecido sobre suas práticas sociais. As leituras feitas por ele e a criação de sentidos, o despertam para a realidade, fazendo com que este ser não se torne "alienado", não se deixe guiar por opiniões de outros, mas que seja um ser crítico e ciente das situações em que se faz presente.

Diante dessa discussão, o veículo de maior importância quanto ao incentivo à leitura é a escola. Neste ambiente, e mais estritamente em sala de aula, o professor precisa ter ciência de que é preciso desmistificar o sentido geralmente dado à leitura. Pensa-se em leitura como decodificação de estruturas, mas sabe-se que “[...] ler vai muito além das letras impressas no papel” (BRITO, 2010). Freire (1981, p.11) caracteriza a leitura da palavra como posterior à leitura de mundo, e admite que o ato da leitura “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Para o autor, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (Freire, 1981, p.11). Portanto, considera-se a leitura como um fator que transcende a decodificação da palavra, sendo esta apenas uma etapa, que não se finda neste ponto. A leitura possui múltiplas possibilidades de compreensão e formação de sentidos.

Tendo a escola como maior referência no que diz respeito ao incentivo e acesso à leitura, em sala de aula, esta habilidade precisa ser trabalhada como fator esclarecedor, atizando a curiosidade dos alunos, tornando-os independentes, fazendo-os enxergar que eles detêm a fonte do conhecimento em suas mãos, mas, devido à diversos fatores, muitas vezes não a procuram. Martins (1994 apud BRITO, 2010) acredita que o ato de ler não é simplesmente um aprendizado qualquer, e sim uma conquista de autonomia, que permite a ampliação dos nossos horizontes. O leitor passa a entender melhor o seu universo, rompendo assim as barreiras, deixando a

passividade de lado, encarando melhor a face da realidade (Brito, 2010). É esta quebra de barreiras que deve ser proporcionada através da leitura na escola.

Diante disso, a função da leitura na sala de aula é formar, gradativamente o aluno, tendo em vista o seu contexto social. Somente a leitura fará com que o aluno seja esclarecido sobre sua realidade, seus direitos, seu papel de cidadão e seu lugar no mundo. Cabe à escola oferecer espaços de acesso aos mais diferentes materiais, despertando no aluno a sua curiosidade e o esclarecendo destes fatores.

Diante do contexto de aulas de LI, os PCN+ na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, determinam que a competência primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas deve ser a da leitura e a interpretação. “Trata-se da formação do leitor, intérprete e produtor de textos, nessa ordem, capaz de se apropriar do conhecimento e fazer uso autônomo dele” (BRASIL, 2002, p. 94). Seguindo esta instrução, o professor tem o papel de intermediador e incentivador, tratando a leitura como forma de desenvolver a criticidade do aluno, sua reflexão e principalmente sua função de sujeito ativo na sociedade.

Sendo assim, em aulas de LI, não é suficiente ensinar os aspectos estruturais da língua, sem vincular estes aspectos aos seus contextos de uso. Sartre e Burroughs (2010, p. 05 apud BRITO, 2010) nos indicam que “o conhecimento da língua não é suficiente para se efetivar a leitura, é necessário algo mais.” Precisa-se adquiri-la, a partir de situações comuns que se interpõem no dia-a-dia dos alunos, ou seja, fazê-los compreender não só o mundo da leitura, mas também a sociedade em que vivem. Pois, o verdadeiro leitor nunca é passivo diante do texto, ao contrário, ele é o responsável direto dos sentidos que imprime a esse texto.

Para concluir este capítulo, nos remetemos a Sousa (2017, 04) quando afirma que “a formação identitária de um indivíduo está diretamente ligada às leituras que este faz do mundo que o rodeia”, tendo como influência sobre a sua formação discursiva, os meios nos quais convive, sendo assim responsáveis pelos alicerces ideológicos deste indivíduo. Portanto, a formação do indivíduo está internamente ligada às suas leituras anteriores, sendo estas responsáveis pela sua ideologia e seu entendimento de mundo e, conseqüentemente, como elemento norteador de suas ações, sejam elas em nível individual ou coletivo. No que concerne à área educacional, veremos, no próximo capítulo, como o PIBID que fomenta a formação de professores do ensino básico no Brasil, especificamente o Subprojeto PIBID-UFCG do Centro de Formação de Professores, Campus de Cajazeiras, Paraíba, entende o trabalho com a leitura, sua importância no processo de ensino e aprendizagem de LI, e como esses fundamentos

contribuem para a formação identitária, gestão de sala de aula, e práticas pedagógicas dos futuros docentes de LI, tanto nas etapas de planejamento como na ministração de aulas.

3. A IMPORTÂNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE

O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) é uma plataforma financiada pelo Governo Federal e gerenciada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem por finalidade potencializar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira (Brasil, 2010).

O referido programa foi regulamentado em 24 de junho de 2010, através da publicação no Diário Oficial da União, do decreto nº 7.219, assinado pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad. Este programa envolve estudantes de todas as áreas de licenciatura, professores de nível superior e da educação básica, mediados por um projeto. Para tanto, é necessário que a instituição de ensino superior (IES) elabore o referido projeto, contendo informações, tais como: os objetivos e metas a serem alcançados, as estratégias de desenvolvimento, os referenciais para seleção de participantes, o acompanhamento e a avaliação das atividades (BRASIL, 2010). Este projeto é desenvolvido por bolsistas de iniciação à docência, sob supervisão de professores de educação básica e orientação de professores da IES, designados coordenadores de área. O PIBID também dispõe de pagamento de bolsas para auxiliar o custeio das atividades desenvolvidas, eventos acadêmicos e materiais didáticos.

Tendo como propósito o aperfeiçoamento e valorização da formação docente, o programa conta com os seguintes objetivos (BRASIL, 2010, p. 03):

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- Contribuir para a valorização do magistério;
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;

- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
- Contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente;
- Articular-se com os programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica, de forma a contribuir com a criação ou com o fortalecimento de grupos de pesquisa que potencialize a produção de conhecimento sobre ensinar e aprender na Educação Básica;
- Comprometer-se com a melhoria da aprendizagem dos estudantes nas escolas onde os projetos institucionais são desenvolvidos. (BRASIL, 2010, p. 03).

Tendo em vista todos estes objetivos, o PIBID se caracteriza como um mecanismo de incentivo à educação, num âmbito muito amplo, envolvendo estudantes de licenciatura, professores de educação básica e de nível superior com o propósito de contribuir com a educação básica, partindo do estímulo à formação docente continuada. O programa possibilita o diálogo entre os estudantes de licenciatura e a escola, que posteriormente se tornará o seu ambiente de trabalho, assim, transformando o futuro docente em um sujeito participativo no processo de ensino e aprendizagem, muitas vezes, desde o início da licenciatura, oportunizando o acesso não somente à sala de aula, mas também, garantindo a sua inserção nos mais diferentes campos que constituem o ambiente escolar, como por exemplo, reuniões pedagógicas, planejamentos, processo de diagnose escolar, dando-lhe uma visão expressiva e real do universo educacional, campo de sua futura atuação profissional.

Além do que foi mencionado, o Programa incentiva e impulsiona a participação de bolsistas em eventos acadêmicos, dos quais é possível a divulgação de materiais e propostas desenvolvidas pelos próprios bolsistas, tornando significativo e fundamental o diálogo entre a teoria aprendida durante a licenciatura e o confronto com a realidade em sala de aula, habilitando este futuro docente à condição de pesquisador, dando-lhe possibilidades de impulsionar positivamente as práticas pedagógicas em sua carreira. Neste contexto, o programa habilita o futuro docente a estar mais preparado para o mercado de trabalho em um âmbito teórico–metodológico, embasando as suas ações, promovendo o seu desenvolvimento e formação continuada.

Ressaltamos que o programa garante o aprimoramento de futuros docentes em âmbito nacional, por ser uma iniciativa de órgãos fomentadores da educação ligados ao Governo Federal, dialogando com as universidades e escolas da educação básica. Desta forma, o PIBID torna-se um gatilho para que a qualidade da educação no Brasil seja melhorada, em um processo de constante avaliação, proporcionando aos futuros docentes, não somente a experiência de sala

de aula, mas a análise de diversos aspectos que rodeiam este meio, garantindo ao bolsista o olhar crítico a respeito das ações desenvolvidas durante a participação no projeto, aliando sempre nesse processo a ação – reflexão – ação, (SCHON1992), processos que na visão de Alarcão (1996), são independentes, mas que se completam, a fim de garantirem uma eficiente práxis pedagógica. Portanto, esta iniciativa torna possível a formação de professores cada vez mais competentes, com suportes teóricos e ações práticas, garantindo uma bagagem de experiências muito mais significativa.

Embora o PIBID proporcione inúmeras vantagens à formação de professores, o programa tem enfrentado uma série de dificuldades quanto à sua permanência. No ano de 2015, essa iniciativa do governo sofreu diversas ameaças, desde diminuição das bolsas, até sua extinção. Desde este período até o presente, governo tem reduzido gradativamente as verbas de custeios para o financiamento de programas educacionais no país. Ainda no ano de 2015, universidades em todo o Brasil se manifestaram em favor da continuidade do programa, organizando manifestações nacionais, buscando a conscientização da comunidade e apelando ao governo. Já no ano de 2016, diante da crise financeira que ainda assola o Brasil, uma alternativa encontrada pelo novo presidente foi de propor uma mudança na constituição brasileira e, por conseguinte, na distribuição de verbas do país. De acordo com a Redação Jeduca¹ (2017):

a PEC 241 (Proposta de Emenda Constitucional) que foi aprovada em primeiro turno em novembro de 2016, no plenário da Câmara dos Deputados, tem como função congelar os gastos do governo federal por 20 anos e isso deverá ter impacto significativo no financiamento da educação. A PEC derruba a obrigatoriedade de o governo federal investir 18% do orçamento na educação, prevista na Constituição de 1988.

Diante desta emenda, os cortes de verbas destinadas à educação são freados, enquanto que o necessário a ser feito no país é incrementar estas verbas, aprimorar programas de incentivo à educação, apresentar projetos e encontrar soluções que supram a necessidade de auxílio e desenvolvimento da educação brasileira à longo prazo, vistos os desafios que a cercam. A realidade da maioria das escolas brasileiras não agrada aos olhos e precisa de melhorias, pois é notório, que o primeiro passo para alcançar a “ordem e o progresso” de um país é por meio da educação e, mais precisamente, da formação profissional do seu principal: o professor.

¹ uma associação criada por jornalistas para falar e divulgar temas relacionados à educação.

Sendo assim, caso o PIBID perca a sua vigência, a educação brasileira sofrerá as consequências, uma vez que se perderá um instrumento essencial de capacitação e formação, resultando em professores menos capacitados, impactando diretamente no aprendizado dos alunos da educação básica, que são cada vez menos favorecidos, tornando-se alvos do descaso e da falta de perspectivas de futuro. Faz-se necessário então, o reconhecimento do PIBID como uma política de educação permanente, sendo incontestável o impacto positivo que o programa exerce sobre a formação docente brasileira e, por conseguinte, sobre a educação básica.

3.1. O Subprojeto PIBID Letras-Língua Inglesa do CFP-UFCG

O Subprojeto PIBID Letras - Língua Inglesa do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande, doravante denominada – UFCG, tem como título “LÍNGUA INGLESA: A Produção de Saberes Coletivos: A Prática Reflexiva na Formação e Identidade dos Professores de LI da Paraíba”, sendo criado conforme o edital Nº 61/2013 – CAPES/DEB, entrando em vigência em março de 2014 e tendo duração de quatro anos. Segundo o Plano de Atividades (Brasil, 2013), o subprojeto tem como objetivos:

- Aproximar o licenciando em Letras-Língua Inglesa do contexto da escola pública no nível fundamental e médio, levando-o a conhecer esta realidade, assumindo que ele é parte importante e que deve contribuir para a melhoria das condições de ensino de inglês nas escolas, juntamente com a direção, professores e alunos;
- Realizar grupos de estudos semanais com professores supervisores e bolsistas de iniciação à docência, com o intuito de investigar e refletir acerca da realidade escolar;
- Organizar e desenvolver mostras, palestras e seminários, de modo a contribuir com a formação dos bolsistas pibidianos;
- Propor inovação metodológica a partir da investigação das distintas realidades escolares e do processo investigativo e estimular o futuro professor de inglês a conhecer essa realidade e nela intervir, acreditando que é possível sim, a aprendizagem de inglês nestes contextos, através do oferecimento de atividades criativas e motivantes para os alunos de nível fundamental e médio, além da colaboração com os professores e supervisores da área. (Brasil, 2013),

O subprojeto atua em vínculo com o Curso de Licenciatura em Letras - Língua Inglesa do CFP, que está regulamentado pela Resolução 01/2013 da Câmara Superior de Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, de 15/03/2013.

O curso de Letras – LI do CFP-UFCG tem como objetivo principal:

formar profissionais com sólido embasamento teórico e prático acerca da linguagem e seus usos, particularmente em suas modalidades oral e escrita. Também de formar profissionais críticos para a análise da linguagem, a produção de conhecimento e aplicação em diferentes contextos sócio-comunicativos, habilitar os profissionais na área de Letras, em língua inglesa, para o exercício crítico e transformador da prática educativa na Educação Básica, particularmente na segunda fase do Ensino Fundamental e no Ensino Médio de LI e suas respectivas literaturas, adequando as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão às peculiaridades da realidade do Alto Sertão paraibano e ao campo de atuação do profissional de Letras inserido nesse cenário. (BRASIL, 2013)

Neste contexto, o Programa PIBID busca fomentar estes objetivos, criando oportunidades para o exercício do magistério com o propósito de formar profissionais docentes altamente capacitados.

Atualmente, o subprojeto conta com a participação de treze bolsistas de iniciação à docência, doravante denominados – bolsistas ID, duas supervisoras que exercem a profissão de professoras nas escolas de atuação do Subprojeto e um coordenador de área, que ocupa o cargo de professor na IES. Dos treze bolsistas, sete atuam na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Crispim Coêlho e seis exercem suas atividades na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Cristiano Cartaxo, ambas localizadas no município de Cajazeiras-PB.

As duas equipes realizam atividades diversificadas nas escolas citadas em turmas de Ensino Médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos), tanto no turno da manhã, quanto à noite. Estas atividades são planejadas e executadas na forma de docências compartilhadas, contando com o monitoramento de uma supervisora. Após serem colocadas em prática, as atividades são socializadas e avaliadas durante reuniões realizadas em conjunto com o coordenador e as supervisoras. Estes momentos são de grande importância, pois garantem a reflexão teórico-metodológica dos eventos que ocorrem durante as ações planejadas, formando pouco a pouco a identidade profissional dos bolsistas ID, tornando-os futuros professores mais reflexivos.

Nesse contexto, é visível a influência positiva que o programa exerce sobre a formação dos alunos de licenciatura, pois a grande maioria dos participantes, mesmo os que ainda não iniciaram as disciplinas de estágio supervisionado, já apresenta condições de atuar como docentes, exercendo sua função em escolas de educação básica e cursos de idiomas. Esta capacidade torna-se possível graças ao embasamento teórico-metodológico fornecido pela participação no programa, gerando reflexões mais apuradas e constantes a respeito de práticas docentes cada vez mais inovadoras, condizentes com o contexto de cada grupo de alunos, possibilitando uma mudança na situação da educação em nível nacional.

Sobre o sucesso dos bolsistas, cabe ainda comentar sobre a aprovação de um dos participantes do subprojeto na Seleção Internacional de Bolsas Santander Ibero-americanas 2017 do Programa Ciências sem Fronteiras. O referido bolsista fará intercâmbio em Portugal, durante 4 meses, no ano de 2018. Esta conquista foi motivo de grande satisfação, não somente para a equipe do subprojeto, mas para toda a universidade e comunidade escolar. A experiência, influenciada pela contribuição do programa, proporcionará ao bolsista não somente o seu aprimoramento acadêmico, como pessoal, tornando-o cada vez mais capacitado para atuar como docente.

Embora o projeto conte com esta equipe de bolsistas atualmente, é importante mencionar também os antigos participantes do subprojeto, ou seja, estudantes que já contribuíram significativamente com o programa, mas que foram desvinculados, em decorrência da conclusão do seu curso. No contexto atual, a situação destes egressos é bastante satisfatória, uma vez que a grande maioria exerce o seu papel docente, trabalhando em escolas de diversas modalidades, como educação básica, escolas de idiomas e Institutos Federais. Também é notória a formação continuada destes egressos, uma vez que grande parte destes indivíduos são estudantes de pós-graduação e em breve serão especialistas em Língua Inglesa, demonstrando a importância do PIBID ao incentivar e estimular a constante procura de conhecimento.

Como destacado anteriormente, o programa também influencia a procura e participação em eventos acadêmicos, de modo que todos os bolsistas têm a oportunidade de participar de diversos encontros, sendo assim possível a troca de informações, incentivando o discente quanto à pesquisa, fator de extrema importância para a sua carreira acadêmica, ampliando seus horizontes e contribuindo para com os estudos linguísticos. Ainda sobre eventos acadêmicos, cabe mencionar a importância dos encontros realizados pela equipe do PIBID. Estes eventos, centrados em temáticas voltadas para a formação docente, proporcionam troca de experiências de diversas áreas, fazendo com que bolsistas de diversos lugares se encontrem e tenham a oportunidade de apresentar e interagir a partir das suas intervenções. Estes momentos fazem com que os bolsistas vivenciem situações e atividades de diversos campos de estudo, podendo refletir sobre suas próprias práticas, tornando-se futuros docentes conhecedores de diversas realidades.

Diante das práticas discutidas, cabe ainda comentar sobre o elemento norteador que garante que estas ações sejam colocadas em prática. Trata-se do projeto de criação e organização do subprojeto, também chamado de Plano de Atividades, em que são expostas não

somente questões relacionadas ao funcionamento prático do subprojeto, mas também é desenvolvido um embasamento teórico com a finalidade de fazer com que o planejamento e execução de atividades esteja em consonância com os objetivos traçados para o ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras Modernas nas escolas de Ensino Básico no Brasil. Este documento será detalhado de forma mais precisa adiante, no subtópico: A leitura como ferramenta de formação identitária docente: Uma análise a partir do Plano de Atividades do Subprojeto PIBID – Letras – Língua Inglesa, tendo em vista a influência que este mecanismo exerce sobre a formação identitária do professor de inglês, fundamentando as suas ações posteriores.

3.2. A leitura como ferramenta de formação identitária docente e discente: uma análise a partir do plano de atividades do subprojeto PIBID Letras- Língua Inglesa

Este capítulo tem como objetivo apresentar o plano de atividades, caracterizando sua estrutura, fundamentação teórica e, por fim, analisar como o trabalho com a leitura tem o potencial de formar a identidade dos professores, transformando as suas práticas pedagógicas. Neste capítulo apresentamos os seguintes tópicos:

- Estrutura do Plano de Atividades do Subprojeto PIBID – Letras – Língua Inglesa;
- Visões de Língua, Linguagem e Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa;
- A leitura como instrumento de formação identitária.

3.2.1. Estrutura do Plano de Atividades do Subprojeto PIBID – Letras – Língua Inglesa

O plano de atividades em vigência foi criado conforme as prescrições do Edital Nº 61/2013 – CAPES/DEB, que apresenta as orientações básicas para a elaboração do projeto. É a partir deste plano que a equipe de cada projeto se norteia, tornando concretas as ações anteriormente planejadas.

O plano de atividades possui a seguinte estrutura: primeiramente é comentado sobre o contexto educacional da região onde será desenvolvido o subprojeto, ressaltando a questão social e econômica desta, no caso, o município de Cajazeiras, no Estado da Paraíba, e demais cidades circunvizinhas. Em seguida, o documento apresenta as ações e estratégias que são usadas para a inserção de bolsistas nas escolas, sendo estas ações detalhadas nos tópicos: Planejamento; Execução; Controle; e Encerramento.

No item denominado planejamento, faz-se a explicação da escolha de objetivos, estratégias e metodologias que serão aplicadas a fim de contemplar o rendimento dos bolsistas, supervisores e escolas, tendo como base o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas envolvidas no subprojeto. Posteriormente, o documento esclarece que a etapa de execução das atividades é classificada e subdividida em docência compartilhada e atividades de pesquisa e extensão.

A respeito da docência compartilhada, o plano de atividades destaca que durante esta etapa, o bolsista deverá participar não somente do convívio em sala de aula, mas deve estar presente em reuniões de planejamento juntamente com a equipe do subprojeto, tendo como tarefa essencial a procura e o desenvolvimento de estratégias e abordagens que proporcionem a melhoria do rendimento dos alunos quanto ao aprendizado da LI. Além disso, é papel do bolsista ID a elaboração de materiais que configuram este ambiente, como por exemplo, planos de aula, materiais didáticos, o uso de tecnologias, tendo como objetivo, a adequação dos futuros professores a ferramentas tecnológicas que possibilitem o desenvolvimento das habilidades linguísticas em LI, buscando a melhoria do seu desempenho e dos alunos.

Além de ter acesso às docências compartilhadas, os bolsistas também necessitam aprimorar as suas atividades de pesquisa e extensão. Neste contexto, o plano determina que as atividades de pesquisa devem partir da criação de grupos de discussão voltados para estudos teóricos, direcionados para a área pedagógica, mantendo o diálogo com temas diversos, tais como interdisciplinaridade e Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). A partir destes estudos, é estimulada a pesquisa e elaboração de trabalhos científicos, envolvendo todos os bolsistas.

Partindo para a área de extensão, o plano estabelece a implementação e desenvolvimento de oficinas e cursos de formação continuada, para todos os participantes do subprojeto, bem como para estudantes da área de LI. Também se orienta que sejam promovidas pelos bolsistas, oficinas de leitura nas escolas parceiras, enfatizando os diferentes gêneros discursivos, com a finalidade de compreender e evidenciar a importância da leitura no aprendizado de LI.

Tendo a execução das atividades sido detalhada no plano, o documento faz a explanação acerca do que se constitui o controle das ações. Neste ponto, o monitoramento das ações se faz através de visitas periódicas às escolas conveniadas, realizadas pelo coordenador de área, além de reuniões periódicas com toda a equipe do subprojeto, bem como encontros com equipes de outras áreas, para discutir o andamento e as atividades desenvolvidas pelo PIBID/UFCG. Também é possível gerenciar a execução das atividades por meio de relatórios confeccionados

pelos bolsistas ID e por supervisores, participação semestral em eventos do PIBID/UFCG e em eventos científicos sobre o ensino de línguas.

Diante das ações previstas que constituem o plano, o encerramento destas atividades se dá através de reflexões feitas sobre as mesmas. Em outras palavras, a partir da prática vivenciada durante a participação no subprojeto, são desenvolvidos pelos alunos bolsistas, relatos de experiência, artigos científicos, bem como portfólios com todas as atividades realizadas durante a execução do projeto. Os bolsistas também têm os seus resultados publicados em redes sociais e no site do programa.

Além de todos estes tópicos discutidos, o plano de atividades do subprojeto ainda cita algumas estratégias que o projeto disponibilizará para o aperfeiçoamento do domínio da LI pelos bolsistas, enfatizando que o bolsista desenvolverá atividades que o possibilitem aprimorar habilidades comunicativas, tendo a autoavaliação como forma de aperfeiçoamento pessoal e profissional. Caberá também ao bolsista a aplicação e o estudo de métodos e técnicas para o ensino de LI e a percepção sobre a importância da formação intelectual continuada para atuação docente no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, o plano de atividades pontua os critérios para a seleção de bolsistas, presentes no edital N° 061/2013, esclarecendo as fases do processo de seleção dos bolsistas da instituição de ensino superior, bem como os critérios que serão priorizados em caso de empate. Ao final do documento, são pontuados os direitos e obrigações do bolsista e, em formato de tabela, são descritas e justificadas as ações que posteriormente, serão colocadas em prática. Dentro dessa estrutura apresentada no plano, expõe-se também esclarecimentos teóricos que dão suporte às atividades propostas pelo programa, e estes fundamentos serão discutidos em seguida.

3.2.2. Visões de Língua, Linguagem e Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa

Diante do exposto, para que o professor tenha plena ciência do que se trata o seu trabalho, ele deve ter, muito clara, a noção do que é língua, afinal de contas, a língua (OLIVEIRA, 2014) é o objeto de trabalho do professor. O plano de atividades do subprojeto aplica teorias sobre a língua enquanto fator social, de acordo com dois grandes pensadores da linguagem: Saussure e Bakhtin. Sendo assim, o bolsista de iniciação é orientado a trabalhar a língua pelo viés estrutural, segundo uma abordagem interacionista. Nesse sentido, fica claro para o docente que o mesmo abordará a gramática em sala (aspectos fonéticos, morfológicos e sintáticos), mas não findando a sua percepção neste ponto, e sim, entendendo e explicando a

função da língua, que é de estabelecer relações sociais nos atos de comunicação, reconhecendo o “laço estreito entre a gramática e o discurso comunicativo” (ALMEIDA FILHO, 2015, p.97).

De acordo com o plano de atividades, a língua se caracteriza como “um sistema, ou seja, um conjunto de signos arbitrariamente organizados, de acordo com regras de funcionamento interno, usados por determinada comunidade que se apropria desse código, a fim de realizar as diversas práticas sociais, sendo ao mesmo tempo de caráter individual e social” (SAUSSURE, 2006, p. 15 apud BRASIL, 2013). Porém, constitui-se também como um instrumento de interação social, não se abstraindo na sua forma, “enquanto língua somente” (BAKHTIN, 2003, p. 118), mas se reconhecendo principalmente pelo seu uso, sendo um “fenômeno social, tendo sua existência justificada na necessidade da comunicação” (BAKHTIN, 1997, p.15 apud BRASIL, 2013).

A concepção de língua(gem) ora apresentada é o fundamento teórico-metodológico que norteia o processo de ensino e aprendizagem de LI nas escolas parceiras de atuação do PIBID. Neste ponto, ao inserir a língua nas dimensões da forma, sentido e uso (LARSEN-FREEMAN, 2000), o documento se fundamenta nos pressupostos da Abordagem Comunicativa (TOMLINSON, 2012; MARTINEZ, 2009 apud BRASIL, 2013), que objetiva promover o desenvolvimento das competências comunicativas do estudante, dando ênfase à sua fluência e ao seu processo de aprendizagem em situações variadas de comunicação (OLIVEIRA, 2014). Dessa forma, o plano declara que as aulas a serem desenvolvidas e ministradas devem abordar a língua sob o seu caráter comunicativo, priorizando inicialmente o seu uso, para a partir disso, tratar da sua forma.

Vale ressaltar que a Gramática Normativa possui fundamental importância para a compreensão integral da língua, uma vez que é por meio dela que se compreendem os seus aspectos estruturais. Entretanto, não se deve centralizar o ensino da língua em sua forma, mas sim em seu uso e seu contexto e, a partir daí, compreender a estrutura que compõe a língua. Afinal, não basta conhecer o sistema linguístico, necessário se faz saber utilizá-lo em função do contexto social (MARTINEZ, 2012, p. 69). Neste sentido, o plano de atividades ainda destaca que o papel do bolsista deve ser de mediador e jamais de detentor do conhecimento, uma vez que, em sala de aula, ele irá instigar os alunos a procurarem o conhecimento de forma autônoma, formando assim estudantes independentes. Nesse contexto, ao comentar acerca do professor em sala de aula, Leffa (1988) nos esclarece que, na abordagem comunicativa, este deixa de exercer seu papel de autoridade, de distribuidor de conhecimentos, para assumir o papel de orientador.

O subprojeto adota esta mesma linha de pensamento, afirmando que este também é o papel do futuro docente enquanto bolsista ID, pois este agente ocupa a função de mediador do saber, considerando a participação dos alunos e o seu conhecimento prévio a fonte do desenvolvimento do conteúdo, oportunizando a reflexão e a interação dos estudantes.

Partindo desta premissa, o plano defende que o ensino de uma língua estrangeira, deve ser pensado a partir da integração das quatro habilidades comunicativas (leitura, escrita, fala e escuta), procurando apresentar a língua em estudo ao aluno em contextos reais de aprendizagem. Seguindo essa perspectiva, o plano em discussão aborda a união entre os preceitos da Abordagem Comunicativa e a visão Socionteracionista de língua(gem) (BAKHTIN, 1997; VIGOTSKY, 1979 apud BRASIL, 2013), considerando que o estudo da língua enquanto abstração serve unicamente para estudos científicos e análises formais, descaracterizando a função primordial da língua que é a comunicação e interação social. Para isso, é necessária a utilização de materiais didáticos que cumpram com esse papel, de desenvolver as habilidades comunicativas, promovendo não somente a compreensão de estruturas, mas oportunizando a reflexão do aluno quanto à função da língua que está aprendendo. Contudo, o plano também orienta que é preferível dar ênfase à leitura, por ser este mecanismo de fundamental importância para que o aluno, encontre as informações que necessita, tendo a leitura como ponte. Estas orientações seguem os documentos oficiais, como os PCN e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que são mecanismos apresentados no plano como norteadores do processo de ensino/aprendizagem de LI.

No intuito de operacionalizar o processo de ensino-aprendizagem da LI em sala de aula, desenvolvendo a capacidade comunicativa dos aprendizes, tanto em nível estrutural quanto argumentativo, o ponto de partida, quaisquer que sejam os objetivos do estudo, deve ser o texto, “unidade concreta de manifestação discursiva” (BAKHTIN, 1997, p. 184), ou ainda, um “fenômeno lingüístico (de caráter enunciativo e não meramente formal) que vai além da frase e constitui uma unidade de sentido” (MARCUSCHI, 2008, p. 70), reiterando que a interação verbal é concretizada em textos orais e escritos. No plano de atividades do PIBID Língua Inglesa, busca-se trabalhar os textos por meio dos diversos gêneros, com o objetivo de se compreender a língua em seu contexto sócio-histórico-cultural, bem como a função social dos textos disponíveis nas diversas esferas de circulação, considerando os seus suportes, para que a partir destes textos sejam pensadas as competências a serem trabalhadas. Para tanto, o plano sugere a escolha de diferentes temáticas, ancoradas nos preceitos dos documentos oficiais, como os PCN e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Essas temáticas

deverão ser relevantes e contextualizadas com as circunstâncias e necessidades dos alunos das escolas parceiras, no trabalho com temas transversais tais como: diversidade, ética, cidadania, educação, saúde, tecnologia, política, entre outros (BRASIL, 2013). Pensando neste aspecto, o plano de atividades se ancora nos fundamentos teóricos do letramento crítico (Rojo, 2009) em todas as etapas que constituem a docência, desde o planejamento para desenvolver as ações, até a reflexão feita após a conclusão das atividades. Desta forma,

o letramento crítico busca engajar o aluno em uma atividade crítica através da linguagem, utilizando como estratégia o questionamento das relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que isto pode trazer para o indivíduo em sua vida ou de sua comunidade.[...] Entendendo língua como produtora da realidade, através da qual se cria ideias e valores, sempre de forma tendenciosa, nunca neutra ou fixa, mas que se constrói e reconstrói nos diversos contextos comunicativos e diferentes sujeitos envolvidos. (MOTTA, 2008, p.14)

Vemos, que partir do trabalho com o texto materializado em seus diversos gêneros discursivos (MARCUSCHI, 2008), o letramento crítico do indivíduo será desenvolvido, buscando reforçar a criticidade do aluno enquanto cidadão e formador da sociedade na história.

Assim, todas as etapas que constituem as ações executadas no programa, buscam incentivar o bolsista a realizar estes questionamentos e reflexões sobre as intenções discursivas presentes nos textos trabalhados, desta forma, orientando os seus alunos a atuarem como agentes ativos no processo de compreensão do mundo e da linguagem que os cercam, tornando-os agentes modificadores da realidade em que estão inseridos através dos diversos contextos de comunicação.

Tendo estes conceitos apresentados aos bolsistas, surgem novas propostas de intervenção nas escolas, uma vez que estes indivíduos, em processo de formação, buscam se basear nos preceitos teóricos, aplicando a teoria à prática. Neste momento, suas atitudes são repensadas, uma vez que estando amparados por preceitos metodológicos, os bolsistas se sentem mais preparados para vivenciarem a realidade escolar. Neste ponto, torna-se notória a influência das leituras no processo de formação profissional e pessoal dos bolsistas e nas docências compartilhadas, essas práticas são facilmente observadas. Libâneo (2011, p. 94) enfatiza a importância da prática docente ao afirmar que “a prática como atividade formadora aparece, à primeira vista, como exercício formativo para o professor” (LIBÂNEO, 2011, p. 94). Entretanto, em termos mais amplos, é um dos aspectos centrais na formação do professor, pelo fato de trazer consequências decisivas para a formação profissional. E esta prática, aliada aos

conceitos proporcionados pela leitura, acarreta uma nova postura do profissional, que aplica, de forma crítica, os conceitos, buscando melhorar o rendimento dos aprendizes, formando a sua identidade docente.

3.3.3. A leitura como instrumento de formação identitária

Partindo da concepção do letramento crítico como instrumento de ação para o desenvolvimento das competências linguísticas do indivíduo, em sala de aula, fatores como a aquisição e ampliação de vocabulário, a compreensão gramatical da língua e o desenvolvimento da competência oral e escrita devem ser contemplados, tendo como fonte primordial o texto. Contudo, a habilidade linguística a ser enfatizada dentre as demais será a leitura, tendo como propósito o desenvolvimento da competência interpretativa e discursiva do aprendiz de LI. Neste contexto, o plano se baseia nos autores (DIONISIO, 2006; KLEIMAN, 2001; ROJO, 2009; SOARES, 2002 e STREET, 2003) ao caracterizar a leitura em uma perspectiva de letramento, como um processo de formação do indivíduo em sociedade (BRASIL, 2013). Neste sentido, a leitura é vista como o mecanismo fundamental para que o sujeito, usuário da língua, tenha acesso às mais diversas informações, contribuindo assim, para a sua visão de mundo e sua identidade, compreendendo a sua cultura, esclarecendo quanto ao seu papel de cidadão, tornando-se um sujeito crítico.

O processo de leitura de textos em aulas de LI deve ser entendido como algo que vai além da decodificação de palavras (KLEIMAN, 2016), sabendo que o sentido do texto não se esgota nele mesmo, uma vez que a produção de significados pode ser múltipla, vistas as influências exercidas sobre o leitor, sendo algumas destas: a clareza e objetividade do texto; a intenção do autor; o contexto sócio-histórico em que o texto está situado; sua coerência e as concepções e leitura de mundo do leitor. Sobre estes aspectos, o plano afirma que por trás de cada texto, existem diversas intenções comunicativas e:

[...] essas intenções comunicativas que circulam nas diversas esferas de circulação estão disponíveis às diversas leituras que seus usuários delas fazem, assim, capacitando-os tanto em sua competência intelectual de uso linguístico, como no desenvolvimento intelectual e autônomo, alicerçando a sua visão ideológica, identitária e cidadã, entendendo o seu lugar e o de seu próximo na sociedade, reconhecendo os limites e possibilidades da Língua(gem) em uso. Dessa forma, tornando-se consciente de que é só por meio da linguagem que temos condição de nos posicionarmos, criticarmos, refletirmos, reafirmamos e transformarmos o lugar-espço em que convivemos com seus pares (BRASIL, 2013).

Desse modo, as atividades de leitura partem sempre do pressuposto de que o sentido de um texto nunca é uma via de mão única, mas se constrói no momento da interação entre os seus muitos usuários. Cada indivíduo alicerça o seu conhecimento em cima das informações às quais acesso ao longo de sua vida. Essas, por intermédio das leituras, vão lhe dando subsídios para que sejam transformadas em eventos comunicativos, nas diversas práticas sociais. No dizer de Kleiman (2016):

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto (KLEIMAN, 2016, p. 15).

Portanto, busca-se tratar a leitura como ferramenta linguístico-discursiva, fator preponderante para o esclarecimento pessoal, sendo assim, responsável pela formação identitária do indivíduo. Neste contexto, as noções teórico-metodológicas encontradas no plano de atividades possuem esse papel transformador de identidades docentes, uma vez que proporciona a mudança de atitudes e reflexão sobre as práticas utilizadas em sala de aula.

Ademais, o desenvolvimento da competência leitora, entendido como um processo comunicativo, é o elemento norteador dos planejamentos e posterior execução das docências compartilhadas dos bolsistas de Iniciação do PIBID Língua Inglesa. É por intermédio das leituras, selecionadas a partir de textos cujas temáticas estejam em consonância com os contextos de uso da língua em estudo, que a construção do conhecimento linguístico acontece dentro de sala de aula nas docências compartilhadas. Entender esse processo é também ter consciência de que o ser humano se constrói e interage no lugar onde está, por meio da língua(gem) que compartilha com seus pares. A língua(gem) entra na vida dos indivíduos por intermédio das leituras que este faz, e que vão, pouco a pouco construindo a sua identidade social, esta, uma vez formada, o capacitará a não somente conviver nas esferas sociais em que está inserido, mas nessa dimensão, interagir, refletir e transformar o espaço histórico-social em que vive.

É essa noção que os alunos bolsistas de iniciação possuem da importância do trabalho com a leitura nas aulas de língua inglesa. Conceito esse que, inegavelmente, sendo bem lapidado durante o período de atuação no PIBID, criará, e de fato já tem criado, uma identidade diferenciada dos profissionais docentes de Língua Inglesa, tanto egressos quanto aqueles ainda em serviço, futuros professores de LI do Ensino Básico no Brasil.

Nesse capítulo apresentamos o plano de atividades do Subprojeto PIBID-UFCG do CFP que norteia e orienta com fundamentos teórico-metodológicos as etapas de planejamento e execução de atividades de docências compartilhadas junto às escolas parceiras. Nele se encontram os conceitos de língua(gem), abordagem e métodos de ensino, aquisição de língua, papel do professor, do aluno, textos, o trabalho com gêneros, o desenvolvimento das habilidades comunicativas de fala, escuta, escrita e leitura, que são considerados princípios chave para o desenvolvimento docente.

Tendo em vista todos esses conceitos discutidos no plano, fica evidente que estas experiências de leitura criam uma identidade linguística e discursiva dos professores de inglês que, em sua futura ação profissional, reproduzirão esse aprendizado, resultando numa educação de melhor qualidade de seus alunos aprendizes do ensino básico. Nesse sentido, a visão do trabalho com a leitura no processo de ensino e aprendizagem de LI, fundamentado com a experiência no PIBID, contribuirá para que o futuro profissional docente (re)pense a sua prática pedagógica em sala de aula, criando oportunidades significativas de construção do conhecimento linguístico de seus aprendizes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa abordou a contribuição que a visão de leitura existente no plano de atividades do PIBID Letras - Língua Inglesa UFCG/CFP apresenta para a formação identitária do futuro docente, demonstrando que o plano atua como guia teórico-metodológico do planejamento e execução das atividades de docência compartilhada, desenvolvidas durante a participação no projeto. Neste plano, encontram-se os conceitos de língua(gem), aquisição de língua, papel do professor, do aluno, abordagens e métodos de ensino, o trabalho com textos, gêneros textuais, o desenvolvimento das habilidades comunicativas de fala, escuta, escrita e leitura, que são considerados princípios de suporte para o desenvolvimento docente.

Por meio dos estudos aqui apresentados, conclui-se que os fundamentos mencionados, aliados ao exercício docente proporcionado pelo programa, contribuem para a formação identitária do futuro professor de inglês que, a partir da sua constante reflexão, passa a (re)pensar a sua prática, transformando o ensino de LI em um lugar de construção de sujeitos, por meio da leitura. Esta leitura, no plano, é vista como o mecanismo fundamental para que o sujeito, usuário da língua, tenha acesso às mais diversas informações compondo, assim, a sua visão de mundo e sua identidade, compreendendo a sua cultura, esclarecendo quanto ao seu papel cidadão, tornando-se um sujeito crítico.

Para dar suporte à esta análise, foram discutidos aspectos a respeito da importância da LI e do seu ensino na educação básica, descrevendo o papel do professor de inglês e como o seu ensino pode ser caracterizado como um lugar de construção de sujeitos, uma vez que, o professor e o aluno, ambos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, terão sua identidade construída neste processo, por meio da leitura. Esta pesquisa também pôde discutir, mais profundamente, acerca da importância da leitura, suas etapas de processamento e a influência da leitura na construção identitária dos indivíduos em aulas de LI.

Diante do exposto, espera-se que esta pesquisa contribua para gerar reflexões sobre o papel formador que a leitura assume, no contexto das práticas sociais mediadas pela língua(gem), uma vez que a identidade do docente é desenvolvida por meio de suas leituras, que farão com que ele reproduza estas ideologias em sala de aula, possibilitando, por meio do ensino de LI, a criação de sujeitos autônomos e críticos. Além disso, a temática exposta agrega valores significativos para os futuros professores e para a academia, uma vez que demonstra a importância do ingresso de estudantes no PIBID, tendo em vista a contribuição que esta iniciativa proporciona, não somente ao licenciando, mas à universidade, aos professores de

educação básica, às escolas parceiras e aos seus alunos. Este estudo também contribuiu consideravelmente para a nossa formação acadêmica e profissional pois, a partir do conhecimento gerado durante a pesquisa, podemos refletir sobre a nossa prática docente a fim de gerar, em nossas futuras aulas de inglês, alunos capazes de usar a LI como meio para se adquirir conhecimento, formando assim, sujeitos críticos e ativos em sociedade.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Formação Reflexiva de Professores** – Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

ALBUQUERQUE, Flavia Regina. O relacionamento entre professor e aluno e a realização da aprendizagem. In: ARAÚJO, Daniela de David; STUM, Luciane. Orgs. **Século XXI: Um novo olhar sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras**. Passo Fundo: UPF, 2002. P. 87-89.

ALMEIDA FILHO, JCP, **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2015.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

AQUINO, Maria de Fátima de Souza. **A decodificação da leitura e o processo de compreensão do texto**. II CONEDU: Congresso Nacional de Educação. Acesso em 2017.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Relatório de Gestão 2009-2011 produzido pela Secretaria de Educação Básica da CAPES e publicado em janeiro de 2012. Disponível em <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em 09 de Agosto de 2017.

_____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DO ENSINO SUPERIOR, Portaria 46/2016, Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, publicado em 11 de abril de 2016. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>. Acesso em: 24 de agosto de 2017.

_____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PRESENCIAL, Decreto N. 7.219/10, CAPES, publicado em 24 de junho de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 24 de agosto de 2017.

_____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PRESENCIAL, Edital 61/2013 CAPES/DEB, criação do Subprojeto PIBID – Letras – Inglês do CFP-UFCG, publicado em 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/34098872/MINISTÉRIO_DA_EDUCAÇÃO_COORDENAÇÃO_DE_APERFEIÇOAMENTO_DE_PESSOAL_DE_NÍVEL_SUPERIOR_DIRETORIA_DE_EDUCAÇÃO_BÁSICA_PRESENCIAL_DEB. Acesso em: 24 de agosto de 2017.

_____, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.

_____, Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio** – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília. MEC, SEMTEC, 2002.

_____. Componente Curricular Língua Estrangeira Moderna. In: _____. **Base Nacional Comum Curricular**, 2015.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRITO, Danielle Santos de. **A importância da leitura na formação social do indivíduo**. Periódico de Divulgação Científica da FALS. Ano IV - Nº VIII- JUN / 2010.

CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

CÓRDULA, Eduardo Beltrão de L. **Leitura e identidade**: um processo de construção do ser humano. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/portugues/0042.html>> Acesso em: 10 de junho de 2017.

CRUZ, Giêdra Ferreira da. O papel de centro de aprendizagem autônoma de línguas estrangeiras no desenvolvimento da autonomia dos alunos de letras. In: **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa**: Conversas com Especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 21ª ed. São Paulo: Cortez, 1988 (Coleção polêmicas do nosso tempo: v. 04).

GIMENEZ, Telma. At all. **Inglês como língua franca**: desenvolvimentos recentes. RBLA, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 593-619. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198463982015000300593&lng=pt&tlng=pt. Acesso em 15 de agosto de 2017.

GIORDANI, Estela Maris, RAMBO, Márcia Cristiane. **Leitura como instrumento do sujeito histórico**. Revista Latino-Americana de História, Vol. 2, nº. 6. Edição Especial. PPGH-UNISINOS, 2013. p. 1145-1158.

HOLDEN, Susan. **O ensino da Língua inglesa nos dias atuais**. São Paulo: Special Services Books Livraria, 2009.

JORGE, Mirian Lúcia dos Santos. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, D. C. **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa**: Conversas com Especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.p. 161- 178.

KAIL, Michèle. **Aquisição de linguagem**. Ed. São Paulo: Parábola, 2013.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura** : teoria e prática. 9º edição, Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____, Angela. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. São Paulo, SP: Pontes Editora, 2016.

LARSEN-FREEMAN, D. **Teaching Techniques in English as a Second Language**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBERALI, Fernanda Coelho. A formação crítica do educador na perspectiva da linguística aplicada. In: ROTTAVA, Lucia; SANTOS, Sulany Silveira dos. (Orgs). **Ensino e Aprendizagem de Línguas: Língua estrangeira**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

LIMA, Diógenes Cândido de. (org.). **Ensino e Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINEZ, Pierre. **Didática de Línguas Estrangeiras**. Tradução: Marcos Marcionilo. Editora Parábola. 2012.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** 1994.

MARTINS, Wilson. **A palavra escrita: História do livro, da imprensa e da biblioteca**. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.

MELO, Patricia Bandeira de. **Um passeio pela História da Imprensa: O espaço público dos grunhidos ao ciberespaço**. Revista Comunicação & informação. Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia da Universidade Federal de Goiás, V. 8, n. 1, 2005.

MOTTA, Aracele Palma Fávaro. **O letramento crítico no processo de Ensino/aprendizagem de Língua Inglesa sob a perspectiva docente**. PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL. Londrina: 2008.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. A Formação do aluno leitor e produtor de textos baseada na concepção Bakhtiniana atitude responsiva ativa: um relato de experiência em aula de espanhol como língua estrangeira. In: BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis (Org.). **Autores e produtores de textos na contemporaneidade: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. 1º edição. São Paulo: Parábola, 2014.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. O ensino de Língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (org.). **Ensino e Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **A identidade do professor de inglês**. APLIEMGE: ensino e pesquisa. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, 1997. p. 9-17.

PEROBELLI, Sílvia. O ensino de Línguas estrangeiras. In: ARAÚJO, Daniela de David; STUM, Luciane. Orgs. **Século XXI: Um novo olhar sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras**. Passo Fundo: UPF, 2002.

PINHEIRO, A. V. Da sacralidade do pergaminho à essência inteligível do papel. In: DOCTORS, Marcio (org.). **A cultura do papel**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra: Fundação Eva Klabin Rapaport, 1999. p. 65-80.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D. C. **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com Especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.p.21-30.

REDAÇÃO JEDUCA. Disponível em: <http://jeduca.com.br/texto/entenda-a-pec-241-e-seus-efeitos-para-a-educacao>. Acesso em 07/08/2017.

SANTOS, J. A. ; OLIVEIRA, L. A. Ensino de Língua Estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, D. C. **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com Especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.p.21-30.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, Fabiane Gomes da. **Formação docente em língua Inglesa: O que dizem os relatórios de estágio supervisionado**. Trabalho apresentado na II Semana Internacional de Letras da Unilab. Redenção, 2017.

SILVAO, Danyelle Mayara. **O livro desde a argila até os E-books: Estudo comparativo entre livros impressos e livros digitais**. Monografia. Universidade de Brasília (UnB); Faculdade de Ciência da Informação (FCI). Brasília, 2013.

WIELEWICKI, Hamilton de Godoy. FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE LÍNGUAS: compatibilizando a Agenda Possível e a Pauta Necessária. In: ROTTAVA, Lucia; SANTOS, Sulany Silveira dos. (Orgs). **Ensino e Aprendizagem de Línguas: Língua estrangeira**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. P. 35-48.