

Concepções de leitura em língua inglesa: uma análise de enunciados de atividades elaboradas em contexto de ensino remoto

Shirley Brito Souza Gonçalves

Eliete Correia dos Santos

Resumo: O objetivo do presente trabalho é identificar concepção(ões) de leitura subjacente(s) aos enunciados de uma atividade de leitura em Língua Inglesa (LI), que compõe um portfólio utilizado para o ensino remoto de uma turma do 2º ano do ensino médio de uma Escola da Rede Estadual Pública. Para tanto, fundamenta-se nas concepções de leitura propostas por Coracini (2005), como também, nos pressupostos teóricos da Análise Dialógica do Discurso (ADD) do Círculo de Bakhtin, além dos *New Literacies Studies* (NLS) de Street (2003, 2010, 2013). Metodologicamente, a presente pesquisa classifica-se como de natureza documental e abordagem qualitativa e interpretativa. Os resultados evidenciam que, de maneira geral, subjazem aos enunciados *da atividade analisada* as concepções de leitura *como decodificação*. Essa constatação leva a refletir sobre a possibilidade da ampliação da atividade, visando atender

Shirley Brito Souza Gonçalves. Mestranda na Universidade Federal de Campina Grande- UFCG, Campina Grande, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2214-9485>. E-mail: shirleybritosg@gmail.com

Eliete Correia dos Santos. Pós-doutorado em Educação Contemporânea pela UFPE - PNPd-CAPES. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5491-5711>. E-mail: professora-eliete@hotmail.com

também às necessidades do ensino de leitura da atualidade, que visa à formação de cidadãos críticos e participativos.

Palavras-chave: Concepções de Leitura em Língua Inglesa. Enunciados. Análise Dialógica do Discurso.

Reading conceptions in English language: an analysis of activities statements developed in a remote teaching context

Abstract: The objective of the present work is to identify reading conceptions underlying to the statements of a reading activity in English Language (EL) that is part of a portfolio used for remote teaching of a 2nd year high school class at a Public State School. Therefore, it is based on the reading conceptions proposed by Coracini (2005), as well as on the theoretical assumptions of the Dialogical Discourse Analysis of the Bakhtin Circle, beyond the New Literacies Studies (NLS) by Street (2003, 2010, 2013). Methodologically, this research is classified as documental and has a qualitative and interpretive approach. The results show that, in general, the concepts of reading statements of the analyzed activity are underlined as decoding. This finding leads to reflect about the possible enlargement of the activity, also complementing the requirement to teach reading nowadays, which aims to form critical and participatory citizens.

Keywords: Conceptions of reading in English Language. Statements. Dialogic Discourse Analysis.

Introdução

A Linguística Aplicada (LA) engloba reflexões sobre práticas sociais nas quais a linguagem desempenha o papel principal. Além disso, “deseja, sobretudo, falar ao mundo em que vivemos, no qual muitas das questões que nos interessavam mudaram de natureza ou se complexificaram ou deixaram de existir” (LOPES, 2009, p.19). Diante dessa compreensão, imersa em um programa de mestrado, na área de *estudos linguísticos*, na linha de *ensino de línguas e formação docente*, nos propomos a realizar uma pesquisa que visa, sobretudo, investigar questões que envolvem o ensino público de língua inglesa (LI) diante de um panorama educacional que sofreu transformações, uma vez que estamos defronte de um cenário de mudanças sociais decorrentes da pandemia do COVID-19 que, conseqüentemente, transformaram o cenário educacional brasileiro, tendo em vista que a configuração do ensino passou a se organizar de forma remota.

Entendemos, portanto, que o processo de ensino sofreu uma mudança significativa ao desloca-se do contexto presencial para o remoto, haja vista que professores precisaram reinventar práticas de ensino, aprender a usar, se apropriar, contornar umas práticas e ativar outras (RIBEIRO; VECHIO 2020). Não se trata apenas de uma nova forma de ensinar, mas de uma “transição abrupta para uma nova forma de ensinar” (PAIVA, 2020, p. 22, grifo nosso). Diante dos fatos, consideramos pertinente investi-

gar o ensino da Rede Estadual Pública da Paraíba, Rede na qual atuo como professora desde 2012.

Diante da suspensão das aulas presenciais, em todas as esferas educacionais do Estado, a Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba (SEECT-PB) estabeleceu, no âmbito da Rede Estadual Pública, um regime especial, o ensino remoto, com início em 20 de abril de 2020. Para nossa pesquisa, dentre as modalidades de ensino remoto prescritas pela SEECT-PB, elegemos o ensino mediado por portfólios, direcionando nosso olhar para os enunciados das atividades de leitura, bem como, para as tarefas¹ de Língua Inglesa (LI) presentes nos portfólios. Ademais, visamos observar os fundamentos teórico-metodológicos, mais especificamente as concepções de leitura e os modos de enunciação das atividades desses materiais didáticos, diante do ensino remoto.

Com isso, é importante ressaltar que o ensino proposto nessa modalidade, portfólio, é destinado aos alunos que não possuem acesso à internet e/ou a outros meios digitais, sendo mediado apenas por atividades impressas, que passaram a ser a única ferramenta através da qual os alunos tiveram acesso aos conteúdos curriculares. Essas mudanças trouxeram grandes impactos para o processo de ensino e de aprendizagem, pois não há o contato

1. Segundo (MATÊNCIO, 2001, p. 107-108), apud (ARAÚJO, 2017, p. 27), existe uma distinção entre atividades didáticas e tarefas, “a atividade didática é considerada como uma operação de ensino/aprendizagem complexa, englobando, ao mesmo tempo, várias sequências didático-discursivas, as tarefas têm como objetivo justamente realizar a atividade.”

direto, face a face, entre professor e aluno. Esse fato nos desperta para um olhar ainda mais atento às formas de enunciação dessas atividades, considerando que essas serão o único meio pelo qual o professor terá para guiar a ação do interlocutor, de forma a promover a interação. As escolhas linguísticas e discursivas influenciarão diretamente na percepção de contexto e nos efeitos interacionais de construção de sentidos.

Além disso, o cenário educacional do nosso país, antes da pandemia do COVID-19, já mostrava que a educação brasileira, de forma geral, não conseguia aproximar-se dos índices de aprendizagem de países considerados desenvolvidos, como mostram pesquisas realizadas por órgãos internacionais, a exemplo do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). O ensino da LI não se mostra diferente; os problemas com a aprendizagem persistem. “O ensino de língua inglesa, como ele se configura atualmente, representa, portanto, uma parte da crise que a educação brasileira como um todo vem enfrentando” (SANTOS, 2011, p. 4).

Ao pensar no ensino de leitura de LI, foco de nossa pesquisa, com base em Coracini (2005) quatro concepções de leitura são reconhecidas, a fim de fundamentar nosso trabalho, que são: *decodificação, interação, processo discursivo e processo virtual*. A primeira predomina nas escolas públicas brasileiras, no que tange ao ensino de língua materna, conforme nos apresenta Coracini (2005). Ampliamos essa visão também para o ensino de LI. Esse fato tem provocado o desejo de mudança de paradigma, pois, atualmente, é imprescindível um ensino de leitura como processo discursivo, que considere os elementos extraverbais e a

subjetividade do sujeito. Essa forma de conceber a leitura vai ao encontro da Análise Dialógica do Discurso (ADD), que considera o contexto e a situação de produção fundamentais para a construção de sentido de um texto.

Sendo assim, este artigo dedica-se especificamente ao ensino de leitura, considerando que, diante de um ensino mediado apenas por atividades impressas, a leitura será o ponto de partida para as outras atividades. Além disso, independente do contexto, é fundamental promover um ensino de leitura que vise despertar no aluno a consciência crítica necessária para que ele possa ser o protagonista de sua aprendizagem. Consideramos uma prática produtiva o ensino de leitura a partir da noção de processo discursivo, que, ao nosso ver, é um ponto de partida para despertar no aluno a consciência participante. “Boas práticas de ensino de leitura corroboram para o desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua”. (BNCC, 2018, p. 244).

Orientados por essas reflexões a respeito do processo de ensino e aprendizagem da LI em contexto remoto, nos propomos responder ao seguinte questionamento: Que concepção(ões) de leitura está(ão) subjacente(s) aos enunciados das tarefas que compõem a atividade utilizada para o ensino remoto de LI em uma escola da Rede Estadual Pública da Paraíba?

Em busca de possíveis respostas para nosso questionamento, apresentamos como **objetivo**: identificar concepção(ões) de leitura subjacente (s) aos enunciados das tarefas da atividade de LI elaborada para o contexto de ensino remoto.

Este artigo é resultado de uma pré-análise, inicial e parcial, do projeto da dissertação de mestrado que propomos-nos a realizar junto ao PPGLE da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG. Na qual refletimos sobre o ensino remoto de LI mediado por portfólios, a fim de contribuir para um olhar mais atento à construção dos enunciados das atividades, como também despertar para um ensino de leitura como processo discursivo.

O presente texto está organizado em seis seções: na primeira, esta introdução. Na segunda, apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa. Na terceira, explicitamos os eixos teóricos da pesquisa: concepções de leitura, baseando-nos nas contribuições de Coracini (2005), ensino de leitura, a partir da noção de interação discursiva, ancorando-nos nas ideias do círculo de Bakhtin (2000 [1992]); Xavier (2020) e modelos de letramento (autônomo e ideológico), com base nas discussões realizadas por pesquisadores vinculados ao grupo dos *New Literacies Studies* / Novos Estudos dos Letramentos (NLS) (STREET, 2003, 2011, 2013). Na quarta, apresentamos a análise dos enunciados das tarefas que compõem a atividade. Na quinta e última parte, tecemos as considerações finais.

Aspectos metodológicos da pesquisa

Considerando que analisamos enunciados de uma atividade utilizada para mediar o ensino remoto, podemos definir nosso trabalho como uma pesquisa de natureza documental, “já que se trata de um tipo de pesquisa primária que estuda documentos

em forma de textos orais, escritos, imagem, som ou textos multimodais” (PAIVA, 2019, p. 14).

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, que se caracteriza por ser realizada por meio da “análise de experiências individuais ou coletivas, de interações de documentos (texto, imagens, filmes ou música), etc.” (PAIVA, 2019, p.13).

Além disso, em relação ao objetivo, podemos definir a pesquisa como interpretativa, que assim se caracteriza por ser “realizada por meio da observação, análise e interpretação de fatos através da materialidade do processo de ensino- aprendizagem” (OLIVEIRA NETO, 2008 p. 12).

Nossa pesquisa está inserida no campo da LA, não apenas por estar situada no cenário educacional e envolver o ensino de Língua Estrangeira (LE); mas, sobretudo, por se preocupar com a qualidade do ensino público, o empoderamento de comunidades socialmente vulneráveis e a formação de cidadãos críticos. Ao passo que nossa pesquisa preocupa-se com o ensino público e propõe-se a gerar conhecimento que tenha relevância prática, gerar resultados que possam contribuir para a ampliação da leitura enquanto processo de decodificação para uma concepção de leitura como processo discursivo. Visa contribuir para um ensino que permita ao sujeito aluno o uso crítico e consciente da linguagem e capacidade de ajuste da linguagem à comunidade regida por outras ordens de funcionamento, nas diversas práticas sociais do seu cotidiano. Mais especificamente, inserimos nossa pesquisa no campo da LA Indisciplinar, (que não se constitui como disciplina, mas atravessa as fronteiras permitindo que a teorização possa ser construída nos

entrecruzamentos disciplinares), englobando reflexões sobre práticas sociais em que a linguagem desempenha o papel principal (MOITA LOPES, 2006, 2009).

O portfólio, que constitui o *corpus* desta pesquisa, é um dos meios de ensino ofertado pela SEECT-PB, destinado a estudantes que não têm acesso à internet e/ou a outros meios digitais. De acordo com a proposta da SEECT-PB, o portfólio é organizado pelas escolas e entregue aos estudantes uma vez a cada bimestre. As atividades constituem uma parte do portfólio, sendo responsabilidade dos professores elaborá-las. Para isso, são dedicadas quatro ou cinco folhas (frente e verso) para cada componente curricular, ou seja, número máximo delimitado em dez páginas para cada disciplina por bimestre. Cada escola é responsável pela mediação do contato com as famílias, para que os estudantes possam ter acesso aos portfólios.

O nosso objeto de estudo são os enunciados de uma atividade de leitura do componente curricular língua inglesa, de uma turma do 2º ano do ensino médio de uma escola da 3ª Gerência Regional de Ensino da Rede Estadual Pública da Paraíba. Foi realizada uma pré-análise de atividades de LI que integravam seis portfólios que continham atividades para o ensino médio, sendo 4 atividades do primeiro ano, 11 do segundo ano e 10 do terceiro ano. Como critérios para a escolha da atividade, estipulamos dois: (1) selecionar atividade que representasse um conjunto de características recorrentes nas demais e (2) escolher atividade presente em mais de um portfólio; a escolhida consta de três portfólios do segundo ano de três diferentes escolas.

Eixos teóricos da pesquisa

Concepções de Leitura

Coracini (2005) apresenta quatro diferentes concepções de leitura, as quais a autora associa de acordo com o cenário histórico (modernidade e pós-modernidade). O período da modernidade compreende as concepções de leitura como *decodificação* e como *interação*, enquanto o período da pós-modernidade remete às concepções de leitura como *processo discursivo* e como *processo virtual*. Para nossa pesquisa, dentre essas concepções propostas pela autora, interessa as três primeiras. A terceira, leitura como *processo discursivo*, ao nosso ver, se aproxima da noção de língua(gem) e interação discursiva proposta pelo Círculo de Bakhtin e representa uma evolução no ensino de leitura.

Segundo Coracini (2005), a concepção de leitura enquanto *decodificação* é compreendida como descoberta de sentido, pois considera que o sentido do texto está no signo linguístico, como se ele estivesse depositado nas palavras e tivesse uma única leitura correta e possível, ou seja, ver a língua como uma estrutura, cabendo ao leitor a tarefa de decodificar e capturar o sentido. Portanto, “nessa perspectiva pode se falar em des-cobrir ou des-vendar o sentido (tirar as cobertas ou as vendas), ou melhor, pode-se afirmar que o significado se encontra depositado para sempre nas palavras ou nos signos[...]” (CORACINI, 2005, p. 20). Dessa forma, a leitura está atrelada ao resgate do significado

impresso nos signos, desconsiderando assim os elementos extra-verbais e a subjetividade do sujeito. Acreditamos ser essa uma forma limitada de conceber a leitura, em consonância com o que Xavier (2020, p. 67-68) defende:

A leitura não significa compreender, unicamente, o emaranhado de frases que sintaticamente vão se estabelecendo, formando parágrafos conexos. Ir além dessa decodificação, atingindo o nível de discurso, dessa “grande frase”, como chamou Barthes, é uma postura conceitual que nos autoriza afirmar que a leitura não é um modo de apropriação linguística do dito, mas, um conjunto de modos de apropriação que não se divorcia do conhecimento sobre o código, no entanto, amplia-o para o conhecimento de mundo, a partir de gestos que, dialógico-discursivamente, oportunizam a construção de sentidos.

Desse modo, a leitura não é um mero processo de decodificação, mas um processo de construção de sentidos, que acontece através da compreensão do código linguístico, da estrutura língua, e da associação entre o conhecimento prévio de um leitor situado, o autor e o texto. Assim, a leitura é uma prática de interação social que acontece em um contexto sociocultural e histórico, de interação discursiva, que vai além da compreensão da estrutura da língua, a construção de sentidos está interligada a aspectos extralinguísticos.

Outra concepção, situada no âmbito da modernidade, é a de leitura enquanto *interação*. Nessa concepção, consideram-se o autor e o leitor como sujeitos ativos na construção de sentido, em uma relação de interação autor-texto-leitor. O autor autoriza o li-

mite de sentidos possíveis, ao passo que deixa “marcas, pistas de sua autoria de suas intenções, determinantes para o(s) sentido(s) possível(eis) e com qual o leitor interagiria para construir esse(s) sentido(s).” (CORACINI, 2005, p. 21). Assim, nessa concepção, o autor é considerado a autoridade do texto, responsável pelo seu sentido, que, para essa concepção, estaria no texto, desprezando assim os aspectos históricos, sociais e culturais. “Considera-se nessa visão, é bem verdade, possibilidade de algumas leituras, mas estas dependeriam prioritariamente do texto e, do modo indireto, do autor que as autoriza ou não.” (CORACINI, 2005, p.21).

Na concepção de interação, reconhece-se, assim, a importância de alguns elementos para a compreensão do texto, como por exemplo o tipo e o gênero textual, uma vez que esses aspectos contribuem de forma significativa para a leitura, especialmente em LE, pois permitem a formulação de hipóteses sobre o conteúdo antes da leitura detalhada do texto. (CORACINI, 2005).

Associada ao período da pós-modernidade, Coracini (2005) apresenta a perspectiva de leitura enquanto *processo discursivo*. Nela o sujeito leitor é considerado em sua subjetividade, “se constitui das relações sociais que nos inserem, desde de que nascemos- ou já no ventre materno- no mundo pré-organizado (carregado de memória), impulsionado pelos desejos, culturalmente adquirido e culturalmente realçados ...” (CORACINI, 2005, p. 23). Assim, o sujeito leitor é ideológico, atravessado “pelo outro, pelo olhar do outro”, situado em um determinado, tempo e cultura, assim carrega consigo marcas de sua sociedade.

Nesse sentido, “nada mais nos resta senão acreditar que o(s) sentido(s) atribuídos a uma realidade, a um texto, a um fato, corresponde(m) à verdade, e que essa verdade nos pertence.” (CORACINI, 2005, p. 23). Dessa forma, ao interpretar um texto, o interlocutor retoma outros textos, mesmo que de forma inconsciente, outros discursos, que por sua vez são atravessados por outros discursos e por toda a ideologia que nos constitui. “Sendo assim, é preciso que o significante ou a escrita passe pelo corpo, se inscreva ou se invista nesse corpo, para que ganhe sentido que será constituído por e que constituirá a singularidade de cada um.” (COSTA 2001, *apud* CORACINI, 2005, p. 23).

Conforme Coracini 2005, o processo de leitura, compreensão, interpretação e construção de sentidos de um texto é uma questão de ângulo, percepção ou posição enunciativa. “Desse modo é possível afirmar que é o momento histórico social que aponta para [...] as leituras possíveis para um determinado texto, e não o texto em si, como parece ser a visão interacionista [...]” (CORACINI, 2005, p. 27-28).

Tendo em vista essas particularidades da concepção de leitura como *processo discursivo*, consideramos que podemos aproximá-la à teoria dialógica da linguagem. Tendo em vista que convergem ao passo que difundem a linguagem como prática de interação discursiva, uma vez que, na concepção de Bakhtin (2016), o sentido da palavra é determinado por uma situação contextual e ideologicamente situada, que acontece através da relação da língua com aspectos externos (sociohistóricos, culturais e contextuais), conforme apresentamos no próximo tópico.

Concepção de linguagem

O Círculo de Bakhtin concebe a linguagem enquanto fenômeno de interação discursiva, de modo a estabelecer distinções entre o sistema abstrato de formas linguísticas e o estudo do enunciado concreto, o qual está voltado para a linguagem verbal em uso. Nesse sentido, “a língua no processo de sua realização prática não pode ser separada do seu conteúdo ideológico ou cotidiano”. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 181). Assim, o sentido do enunciado concreto envolve a relação entre a língua e aspectos ideológicos e, nesse processo, eles se refletem mutuamente através de relações dialógicas que, por sua vez são inerentes a linguagem, como afirma Bakhtin (2016, p.57):

Os enunciados não são indiferentes entre si e nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Todo enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ele os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta.

Essa natureza dialógica reflete na construção de sentido do enunciado, ou seja, essa cadeia discursiva contempla uma esfera que vai além do código linguístico, uma vez que os enunciados

são situados no tempo, no espaço e refratam-se mutuamente. Dessa maneira, ao pensarmos no ensino de leitura, consideramos que as escolhas linguísticas e a formulação de enunciados de atividades e tarefas influenciam no envolvimento do aluno com o texto, além disso o ensino remoto ao qual estamos investigando reque um olhar ainda mais atento para esses aspectos, as marcas enunciativas precisam ser ainda mais claras.

Para o ensino de leitura ancorado na perspectiva do Círculo de Bakhtin, idealizamos que o professor adote uma metodologia de ensino na qual o aluno interaja com seu meio, levando em consideração as características sociais, culturais próprias, situados historicamente e assim pensar em uma metodologia que interligue o conteúdo programático com o contexto sociocultural no qual o aluno está inserido. Para tanto, é fundamental que esse ensino esteja atrelado às vivências dos alunos, visando ao favorecimento da interação, bem como à formação de um aluno protagonista no processo de construção da aprendizagem, do conhecimento, que fale, debata, questione. Sendo assim, a leitura pode ser efetuada através da consideração dos aspectos sintáticos e semânticos em conjunto com a natureza ideológica da linguagem, compreendendo o discurso como produto cultural histórico que acontece através de relações dialógicas com outros textos Xavier (2020).

Nesse sentido, para o processo de ensino de leitura, é fundamental que, em suas ações, o professor proporcione momentos de interação nas aulas, que propicie ao aluno a leitura de textos que tenham representatividade para o seu cotidiano, além de espaço para que o aluno leia o texto, reflita sobre ele de forma

crítica, apreenda e crie pontos de vista, debata, apresente suas considerações em um constante processo dialógico em que a fala do professor e dos alunos vão sendo refletidas, refratadas, criando conhecimento e a compreensão sobre o texto, em um processo de constante ressignificação. Dessa forma, o aluno é considerado como um sujeito que se constitui na interação verbal, e é através das relações dialógicas estabelecidas pela interação verbal que o sujeito aluno vai compreender o signo linguístico, a enunciação, refletir, retomar, ressignificar, considerando que “[...] a reprodução do texto pelo sujeito (a retomada dele, a repetição da leitura, uma nova execução, uma citação) é um acontecimento novo e singular na vida do texto, o novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva.” (BAKHTIN, 2003, p. 311). Nessa perspectiva, o aluno não se configura como aquele que recebe o conhecimento, mas aquele que participa do processo de construção desse conhecimento.

Assim, considerar o ensino de leitura ancorado nas contribuições teóricas do Círculo de Bakhtin é pensar em:

[...] propiciar aulas que aproximem conteúdo programático às vivências sociais dos alunos, que difundam uma concepção de língua(gem) como práticas discursivas de interação social, considerando, para tanto, a vida verboideológica, e que discutam a língua e sua exterioridade, ou seja, a língua e suas relações históricas, contextuais. (XAVIER, 2020, p. 20).

Ademais, a partir dessa concepção de língua(gem), o professor pode pensar em uma proposta metodológica que instigue o

aluno a se envolver com o texto, a refletir, emitir opiniões (concordar, discordar), formular argumentos, interrogar, valorar, assim, oportunizar a formação de leitores críticos e participativos ou *crítico-responsivos*², segundo nos apresenta Xavier (2020).

Considerando que nosso estudo está voltado para o ensino de leitura de uma língua estrangeira (LE), é necessário considerar suas particularidades, Segundo Paiva (2013), a leitura na língua materna é muito mais fácil, pois os alunos recebem estímulos da língua com mais frequência. Ao ingressarem na escola, já dominam a oralidade, enquanto a aprendizagem de leitura da LE acontece de forma paralela à aquisição dessa língua, implicando assim uma maior dificuldade. Assim, os aspectos cognitivos, ao nosso ver, também são importantes para o ensino de leitura e contribuem de forma significativa para o ensino de leitura da LE. Desse modo, não abtemos aos aspectos cognitivos da leitura, esses aspectos, como as estratégias de leitura, comandos e roteiros de estudo, dentre outros irão claramente ajudar aos alunos na compreensão dos textos. “Aspectos cognitivos e interacionais coexistem e se influenciam reciprocamente no processo aludido” (ARAÚJO, 2017, p.31). Porém, ressaltamos que, conforme já mencionamos, a leitura é um processo muito mais complexo do que o processo de decodificação do signo.

2. O termo crítico-responsivos é baseado em Xavier (2020).

Análise dos dados

Trataremos adiante da análise dos dados. Inicialmente, faremos a análise dos textos *Identidade Cultural* e *The Parties of June*, em seguida faremos a análise das tarefas que compõem a atividade de leitura.

Identidade Cultural

Dentre as manifestações culturais do Nordeste brasileiro, os festejos juninos configuram como uma das maiores expressões da nossa identidade. Chegada ao Brasil pelas mãos dos portugueses, a festa religiosa da tradição católica cristã juntou as características regionais, as práticas do mundo rural e as tradições afro-indígenas, as crenças e superstições e as comidas a base de milho. Representando assim, os costumes e tradições do povo nordestino.



The Parties of June

The Parties of June (as Festas Juninas) are festivities that take place in June in Brazil and are extremely popular throughout the country and among all social classes. Originally called joanina from São João, they celebrate the Catholic Saints: Saint Anthony – 13th June, Saint John – 24th June and Saint Peter – 29th June.

The church fair, usually with a charity bazaar, is called a quermesse. The festivities also celebrate rural life and feature typical dress, food and dance. They usually take place in a large open space outdoors called an arraial and people dress up as farmers, or country folk (caipira) with straw hats and checked shirts or dresses. São João celebrates marriage, so couples dance a kind of square dance called a quadrilha which features a mock wedding with the bride and groom. June is the time of the corn harvest, so special dishes are prepared made with corn. Canjica is made from grated corn and coconut, boiled with water, milk, sugar and cinnamon. Pamonha is a sweet concoction of corn paste which is rolled and baked in fresh cornhusks. Pinhão, an edible pine seed is also very popular. A typical drink is the *quentão*. As the name suggests, this is a hot alcoholic drink with ginger and usually cachaça – a kind of rum made from sugar cane and commonly known as pinga. Bonfires and firework displays are also important features of these colourful two-week celebrations.

CARVALHO, Ulisses webby de Festa junina: como se diz "festa junina" em inglês. Disponível em: <https://www.teclap.com.br/festa-junina/> Acesso em: 30 de maio de 2019

Text comprehension

- 1) Which saints does the Catholic church celebrate in June?

- 2) What is a quermesse?

- 3) How to say "caipira" in English? _____
- 4) It's a traditional drink at a Festa Junina... _____
- 5) How long does the Festa Junina last?
 10 days 14 days 30 days
- 9) What is the main objective of that text?
 to sell many items at the Festa Junina
 to explain that many people dance a lot
 to tell us about what Festa Junina is.

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Consideramos pertinente iniciar com a análise do enunciado/texto³ utilizado como suporte para a aula de leitura, intitulado de “*The Parties of June*” (As Festas de Junho). Ao passo que o texto que compõe uma atividade de leitura se configura como parte extremamente importante.

Tendo em vista que as festas juninas representam a cultura nordestina, “uma das maiores expressões da nossa identidade”, sendo consideradas as principais festas de muitas cidades da região nordeste, que representam momentos de festejos, alegria, colheita e fartura esse texto representa aspectos históricos e culturais dos alunos que vivem no nordeste desde o nascimento ou há muitos anos. Conseqüentemente, apresenta um assunto que faz parte da vivência de muitos alunos e enunciados que serão úteis para a produção de discursos e para a sua vivência cotidiana. Tendo em vista que, geralmente a maioria dos alunos de uma determinada turma é composta por alunos nativos da região. Tais características se aproximam, em parte, da proposta da ADD que trata o signo como ideológico, teoria a qual nos ancoramos. Consideramos que, essas características representam fatores que

3. O uso da língua se materializa em enunciados concretos (orais e escritos), esses são a unidade real de comunicação verbal, refletem as condições e a finalidade do discurso e englobam o conteúdo, o estilo e a construção composicional, nos quais podemos apreender o gênero discursivo, que se apresentam relativamente estável (BAKHTIN, 1895-1975). Portanto, consideramos como enunciados tanto “*The parties of June*” quanto os enunciados das tarefas, porém, para esta pesquisa, optamos por nomear o enunciado “*The parties of June*” como texto.

contribuem para se promover um ensino de leitura na concepção de *processo discursivo*, que considere a subjetividade do sujeito, que é impulsionado por visões culturalmente adquiridas, ou seja, um sujeito leitor ideológico, atravessado “pelo outro, pelo olhar do outro”, situado em um determinado tempo e cultura, assim, carrega consigo marcas de sua sociedade. Textos que têm significados para a vivência do aluno possibilitam um envolvimento maior destes com aquele, facilita a interação discursiva e participação crítica na escola e, conseqüentemente, na sociedade. Conforme nos apresenta Xavier (2020), é preciso investir em uma teoria do discurso que possa contribuir para melhorar as aulas.

Melhorar, no sentido de propiciar aulas que aproximem conteúdo programático às vivências sociais dos alunos, que difundam uma concepção de língua(gem) como práticas discursivas de interação social, considerando, para tanto, a vida verboideológica, e que discutam a língua e sua exterioridade, ou seja a língua e suas relações históricas, contextuais (XAVIER, 2020, p. 20).

Assim, considerar os aspectos sociais, culturais e contextuais na condução da aula de leitura é primordial, para que, a partir da compreensão do texto, o aluno se sinta instigado a estabelecer relações e adotar uma atitude responsiva participativa, de valorização e ressignificação do texto. A interação discursiva se estabelecerá de maneira significativa a partir de textos que representem a cultura, a faixa etária, o universo de experiências dos alunos, ou seja, textos que dialoguem com o cotidiano dos alunos. Assim, conclui-se que o texto utilizado como base para essa atividade

de leitura facilita o ensino de leitura como *processo discursivo*. Porém, como veremos adiante, ao analisar a atividade completa (texto de *Parties of June* e tarefas) a concepção de leitura predominante é outra.

As tarefas (1, 2 e 4) são analisadas juntas pelo fato de apresentarem características semelhantes.

Tradução

- 1) Quais são os santos que a igreja Católica celebra em Junho?
- 2) O que é uma quermesse?
- 4) É uma bebida tradicional em uma festa junina...

Podemos analisar esses enunciados sob dois pontos de vista, tendo em vista que estamos focalizando o ensino de LE, considera-se a possibilidade do aluno entender que pode responder às tarefas 1, 2 e 4 em língua materna ou em LI, já que os enunciados não apresentam orientação sobre isso. Para as respostas em língua materna, o conhecimento sociocultural do aluno pode ser suficiente, sendo possível o aluno responder sem precisar recorrer ao texto. Porém, o recomendável para o ensino da LE é que as respostas sejam redigidas em LE, assim, para esta análise, consideramos que as respostas serão escritas em LI. Sendo assim, os enunciados (1, 2 e 4) implicam o aluno para o levantamento de informações específicas presentes no texto. Para tanto, o conhecimento da estrutura da língua, que é compreendida como decodificação descoberta de sentido, ou seja, resgate do significa-

do impresso no signo, é suficiente para responder ao enunciado. Conforme nos apresenta Coracini (2005), a perspectiva de decodificação é (des)cobrir ou (des)vendar o sentido. Desse modo, podemos constatar que a concepção de leitura como *decodificação* se destaca nesses enunciados.

Tradução

3) Como dizer “caipira” em inglês?

Diferentemente dos enunciados anteriores, a tarefa 3 já aponta para a escrita da resposta em LI. Para a resposta desse enunciado, o conhecimento sociocultural do aluno pode ser suficiente, sendo possível o aluno responder sem precisar recorrer ao texto. Porém, caso o aluno não saiba como se diz “caipira” em LI, essa informação está no texto, escrita de forma explícita, dessa forma a decodificação, descoberta de sentido, é suficiente para responder ao enunciado. Dessa forma, podemos afirmar que esse enunciado se adequa à concepção de leitura como *decodificação*.

Tradução

5) Quanto tempo dura a festa junina?

() 10 dias () 14 dias () 30 dias

Para as respostas a esse enunciado, o conhecimento sociocultural do aluno pode ser suficiente, sendo possível o aluno responder sem precisar recorrer ao texto. Porém, caso o aluno não esteja familiarizado com a cultura junina, ele poderá recorrer ao

texto para responder a esta tarefa. A resposta para a tarefa não está no texto de forma explícita, porém o aluno pode desvendá-la pelo texto, através de um exercício de decodificação, compreensão e interpretação. Percebe-se que esse enunciado pode exigir do aluno um pouco além da decodificação, porém, de forma bastante tímida, assim, entendemos que ele se encaixa na concepção de leitura como *decodificação*.

Tradução

9) Qual é o principal objetivo desse texto?

vender muitos itens na festa junina

explicar que muitas pessoas dançam muito

nos contar sobre o que é festa junina.

Este enunciado exige do aluno uma compreensão geral do texto, além da interpretação do seu objetivo principal, porém, ao passo que apresenta as opções de respostas possíveis limita a interpretação por parte do aluno, tendo em vista que se resume a três opções. Acreditamos que a principal dificuldade do aluno estará em decodificar e compreender o texto, pois as alternativas apresentam baixo nível de complexidade e facilmente o leitor perceberá que a primeira e segunda opção não condizem com o propósito do texto. Assim, entendemos que ele se encaixa na concepção de leitura como *decodificação*, justificando-se pelos mesmos motivos dos enunciados anteriores.

De maneira geral, percebemos que os enunciados estão voltados para a compreensão do texto e a aprendizagem do léxico. A

atividade não atinge o contexto de produção do texto, como também não instiga o aluno a relacionar o texto com o seu cotidiano. Conforme já mencionamos na nossa fundamentação teórica, os aspectos cognitivos, ao nosso ver, também são importantes para o ensino de leitura e contribuem de forma significativa para o ensino de leitura da LE. “Aspectos cognitivos e interacionais coexistem e se influenciam reciprocamente no processo aludido” (ARAÚJO, 2017, p.31). Porém, ressaltamos que a leitura é um processo muito mais complexo do que o processo de decodificação do signo.

De acordo com o que apresentamos na nossa introdução, enquanto ensino presencial, a concepção de leitura como decodificação predomina nas escolas públicas brasileiras. Coaracini (2005). Ao que parece o ensino tradicional de decodificar muito presente no ensino presencial pode está reproduzindo-se no remoto sem que houvesse nenhuma preocupação ou adaptação à nova situação de linguagem e de ensino.

De maneira geral, caso esta atividade de leitura fosse aplicada em contexto presencial, haveria a possibilidade de ampliá-la para atingir o nível interação discursiva, através das discussões em sala de aula, na oralidade, porém no ensino remoto mediado por portfólios a atividade escrita é o único meio pelo qual professor e aluno terão contato. Esse fato nos desperta para um olhar ainda mais atento às formas de enunciação dessas atividades, considerando que essas serão o único meio pelo qual o professor terá para guiar a ação do interlocutor, de forma a promover a interação. As escolhas linguísticas e discursivas influenciarão

diretamente na percepção de contexto e nos efeitos interacionais de construção de sentidos.

Nesse contexto, ao mediar a aprendizagem de leitura, esperamos que, a partir da compreensão do enunciado, o aluno se torne um interlocutor ativo, que reflita, questione, emita opiniões (concorde, discorde), apreenda e elabore pontos de vista, e assim, seja um sujeito ativo na interação discursiva.

Assim, enxergando no texto “*The parties of June*” a possibilidade para mediar a formação de leitores críticos participativos, além disso, considerando que a atividade é voltada para o ensino remoto mediado por portfólio, o qual conforme já mencionado é a única ferramenta de contato entre professor e aluno, consideramos que a atividade de leitura analisada pode ser ampliada, visando implicar no aluno a interação mais ativa, que o leve a refletir, se posicionar, formular argumentos bem fundamentados, criar, valorar e ressignifica o texto. Assim, poderíamos ampliar a atividade e incorporar a ela outras tarefas, as quais poderiam envolver reflexões sobre:

Quais relações socioculturais o texto estabelece com a região e a cidade do aluno (essa relação facilitou a compreensão do texto?);

Características específicas das festas juninas da cidade do aluno, ou cidades circunvizinhas;

Celebrações feitas pela família (comidas típicas, fogueiras, brincadeiras...);

Compreensão de que o significado desse texto será diferente caso ele circule em contextos históricos e socioculturais diferentes, como por exemplo em outros países;

Aspectos culturais, históricos, se posicionar a respeito desses aspectos;

Quem enunciou, quando, em qual suporte circulou;

Qual o propósito comunicativo do enunciador;

Para tanto, é necessário trabalhar na perspectiva de que cada enunciação é única, e depende do contexto, ou seja, dos sujeitos envolvidos, da situação de tempo e espaço, os enunciados possuem significações diferentes em contextos diferentes. A identificação desses elementos enunciativos é de extrema importância para a formação de um sujeito participativo e para criticidade no processo de ensino e de aprendizagem da leitura.

Considerações finais

No desenvolvimento deste trabalho, buscamos refletir sobre as concepções de leitura que subjazem aos enunciados da atividade de LI elaborada para o ensino em contexto remoto.

Ao analisar o texto *The Parties of June*, percebemos a presença de fatores que favorecem o ensino de leitura na perspectiva de *processo discursivo* e da ADD. Porém, em relação à atividade, os enunciados não conduziram a esse processo mais amplo e esperado para o ensino de leitura, de maneira geral, subjazem aos enunciados das tarefas a concepção de leitura como *decodificação*. Percebemos que essa concepção de leitura que predomina no ensino presencial brasileiro pode está sendo reproduzida também em contexto remoto. Nesse contexto, consideramos pertinente uma atenção maior para esses aspectos, como também

para as formas de enunciação das tarefas, em especial em contexto remoto de modalidade impressa, tendo em vista que elas influenciam diretamente na interação discursiva.

Assim, diante do contexto de ensino remoto, tendo em vista a importância de se ofertar um ensino de leitura que atinja o nível discursivo independente da modalidade (remota ou presencial), é fundamental aproximar os conteúdos às vivências dos alunos e mediar o ensino de leitura com a intencionalidade de formar cidadãos críticos, reflexivos e participativos capazes de construir seu próprio percurso de aprendizagem da língua.

Referências

ARAUJO, Denise Lino. *Enunciados de atividades e tarefas escolares modos de fazer*. São Paulo: Parábola, 2017.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra de Melo. São Paulo: 34, 2016.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1992].

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseo_final_site.pdf Acesso em 31 mar 2020.

CORACINI, M. J. R. F. *Concepções de leitura na (pós-)modernidade*. In: PASCHOAL LIMA, R. C. C (Org.). *Leituras: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.

ENDLICH, Ana Paula. *Bakhtin e a pesquisa documental de programas governamentais em educação*. Pró-Discendente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica. Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória- ES, v. 23, n. 2, p. 54-65, jul./dez. 2017.

MOITA-LOPES, L. P. *Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar*. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (org.) *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-24.

OLIVEIRA, M. C. L. *Apenas mais um modo de fazer Linguística Aplicada*. Unisinos: Calidoscópio, 2019.

OLIVEIRA NETO, Alvim. Antônio de. *Metodologia da Pesquisa Científica: Guia Prático para Apresentação de Trabalhos Acadêmicos*. 3ª ed. rev. e atual. Florianópolis: Visual Books, 2008.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio: teoria e prática*. São Paulo: SM, 2012.

PARÁIBA. *Plataforma de ensino e aprendizagem da Rede Estadual de Ensino*. Disponível em: <https://sites.google.com/prod/see.pb.gov.br/pbeduca>. Acesso em 26 nov. 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. VECCHIO, Pollyanna de Matos. *Tecnologias digitais e escola: Reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia*. São Paulo: Parábola, 2020.

ROJO, Roxane. *Pedagogia dos Multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagem na escola*. Educação na cultura digital. MEC, 2012.

SANTOS, E. S. S. *O Ensino da Língua Inglesa no Brasil*. Bahia: BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras, 2011.

Disponível em <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/99/0>> Acesso em 01 de abril as 10:30.

STREET, B. V. *What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice*. © 2003 Current Issues in Comparative Education, Teachers College, Columbia University, ALL RIGHTS RESERVED Current Issues in Comparative Education, Vol. 5(2).

STREET, B. V. *Os Novos Estudos Sobre Letramento: Históricos e Perspectivas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STREET, B. V. *Políticas e Práticas de Letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil*. Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013.

VOLOCHINOV, V. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução de Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

VIANA, C. A. D.; DE GRANDE, P. B.; KLEIMAN, A. B. *A linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação*. Unisinos: Calidoscópico, 2019.

XAVIER, Manassés Morais. *Educomunicação em perspectiva dialógica-discursiva*. São Paulo: Mentis Abertas; Campina Grande: EDU-FCG, 2020.